



# **Aprender a ser professor num núcleo de estágio: um processo coletivo evidenciado na prática individualizada**

## **Relatório de Estágio Profissional**

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei n.º 74/2006 de 24 de março e do Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro).

**Orientadora:** Mestre Patrícia Gomes

**Cooperante:** Professor Avelino Azevedo

Fábio da Cruz Santos

Porto, setembro de 2014

## **Ficha de Catalogação**

Santos, F. (2014). *Aprender a ser professor num núcleo de estágio: um processo coletivo evidenciado na prática individualizada: Relatório de Estágio Profissional*. Porto: F. Santos. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, NÚCLEO DE ESTÁGIO, TREINO FUNCIONAL, REFLEXÃO.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico a realização deste relatório a mim pela entrega e esforço dedicado e a todos aqueles que contribuíram para a sua conclusão.



## **AGRADECIMENTOS**

À Sílvia por ser a minha vida e quem me completa por inteiro. O apoio incondicional, a ajuda, amizade, o amor e os momentos únicos que passamos juntos, fizeram com que no final desta caminhada a nossa relação saísse fortalecida.

Aos meus pais por terem feito de mim aquilo que sou hoje. A resiliência, a capacidade de sofrimento e de superação foram valores que me transmitiram e fizeram terminar esta etapa.

Ao núcleo de estágio fantástico que tive o prazer de conhecer.

Aos meus caros amigos Pedro e João pela amizade e convivência ao longo do ano. Levo estas amizades no coração.

Ao Tiago, à Lara e à Filipa pela colaboração no MEXE-TE e pela amizade.

Ao Miguel por ser um irmão talentoso e multifacetado e pelo seu contributo no MEXE-TE.

Ao Joca pelo exemplo de liderança, pela emoção, pela partilha de conhecimentos e pela descoberta conjunta do desporto adaptado (Boccia) e da atividade física adaptada.

Aos meus alunos do 10ºB pelo ano excecional proporcionado, pelas dificuldades criadas e pela dedicação e respeito evidenciado ao longo do ano.

A toda a Dragon Force pela oportunidade que me deram em ser treinador e poder conviver com pessoas e treinadores exemplares.

Ao Tó-Zé, ao Miranda, ao Baía e ao Gabriel pela partilha de conhecimentos e pela amizade criada através de um gosto comum: o melhor futebol.

Ao Paulinho por ser o melhor amigo e me provar que a distância não é um impedimento para fazer crescer a amizade.

À professora Patrícia e ao professor Avelino pela partilha de conhecimento.

Ao meu avô “Ti Zé” pela importância que teve, tem e sempre terá. A sua presença de espírito sempre me acompanhou neste caminho.



## ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA .....	III
AGRADECIMENTOS.....	V
ÍNDICE DE QUADROS.....	IX
RESUMO .....	XI
ABSTRACT .....	XIII
ÍNDICE DE ABREVIATURAS .....	XV
1.INTRODUÇÃO .....	1
2.DIMENSÃO PESSOAL .....	5
2.1 Reflexão introspectiva: quem fui, quem sou e para onde irei.....	7
2.2 O Estágio Profissional.....	10
2.3 O Contexto Real de Ensino.....	11
2.4. Ser Professor e ser Professor de Educação Física .....	12
3.ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL .....	17
3.1 Enquadramento Institucional.....	19
3.2 A escola e a EF .....	20
3.3 Contexto do Estágio Profissional .....	22
3.4 Núcleo de Estágio.....	23
3.5 Relação com a comunidade.....	24
3.6 A minha turma de 10º ano.....	26
4.PRÁTICA PROFISSIONAL .....	29
4.1 Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem .....	31
4.1.1 Conceção do Ensino e da Educação Física.....	31
4.1.2 Análise dos Programas de Educação Física .....	34
4.1.3 O Planeamento .....	37
4.1.3.1 Plano Anual .....	38
4.1.3.2 Plano de Unidade Didática .....	38
4.1.3.3 Plano de Aula.....	41
4.1.4 A realização .....	43
4.1.4.1 Gestão de tempo, espaço e materiais: uma influência no tempo (e qualidade) de empenhamento motor dos alunos. ....	43
4.1.4.2 A liderança: a necessidade do professor se ajustar às caraterísticas dos alunos .....	45

4.1.4.3 O Modelo de Educação Desportiva e o desenvolvimento da autonomia dos alunos .....	48
4.1.4.4 Motivar para as aulas de Educação Física recorrendo à música.....	51
4.1.4.5 O ensino das modalidades coletivas: a importância da tática e da técnica .....	53
4.1.5 A avaliação.....	56
4.2 Área 2 - Participação na Escola e Relação com a Comunidade .....	59
4.2.1. Desporto Escolar .....	59
4.2.2. Direção de Turma .....	63
4.2.3 Ateliê de Educação Física .....	64
4.2.4 MEXE-TE .....	66
4.2.5 12H .....	67
4.3 Área 3 – Desenvolvimento profissional .....	69
4.3.1 Refletir para uma atuação antecipatória, adaptativa e emancipatória .....	72
5. ESTUDO INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....	76
5.1. Resumo .....	77
5.2. Introdução .....	78
5.3. Aptidão Física.....	79
5.4. Objetivos .....	82
5.5. Procedimentos Metodológicos.....	83
5.6. Metodologia de Análise.....	86
5.7. Resultados .....	86
5.8. Discussão dos resultados.....	90
5.9. Conclusão .....	91
5.10. Referências bibliográficas .....	92
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	99



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Evolução do conceito de ApF .....	79
Quadro 2 - Descrição dos exercícios do TF.....	84
Quadro 3- Valores de corte IMC .....	86
Quadro 4 - Valores recolhidos do IMC para identificar os alunos fora da ZSApF.....	87
Quadro 5 - Composição corporal dos alunos situados acima da ZSApF.....	87
Quadro 6 - Composição corporal do aluno situado abaixo da ZSApF. ....	88
Quadro 7 - Número de repetições realizadas por estação, pela amostra, em média. ...	89



## **RESUMO**

A elaboração deste documento teve por base uma série de vivências passadas e refletidas no contexto de Estágio Profissional. Este estágio decorreu numa Escola Secundária de Gaia, com um Núcleo de Estágio formado por três Estudantes-Estagiaários, um Professor Cooperante da escola e uma Professora Orientadora da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O Estágio Profissional permitiu-me ter um contacto direto com o contexto real de ensino, sendo responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de uma turma. Aqui, pude testar, atualizar e ajustar conhecimentos. Este relatório está organizado em seis capítulos: a Introdução, que revela o propósito da realização deste documento; a Dimensão Pessoal, na qual é apresentada uma reflexão introspetiva sobre as minhas vivências anteriores, o meu entendimento acerca do Estágio Profissional (expectativas iniciais e o contexto real) e o que é ser professor, concretamente ser professor de Educação Física; o Enquadramento da Prática Profissional, que discorre sobre a escola e a EF, o contexto do estágio profissional, o núcleo de estágio, a relação com a comunidade e a turma; a Realização da Prática Profissional, que relata a vivência e a reflexão do Estágio Profissional, estando subdividido em quatro áreas de desempenho (Área I – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”; Área II – “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”; e Área III – “Desenvolvimento Profissional”); o Estudo de Investigação, em que foi implementado um programa de Treino Funcional; e por último, as Considerações Finais, que sintetizam a importância e o contributo do Estágio Profissional na minha evolução como professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, SER PROFESSOR, TREINO FUNCIONAL, REFLEXÃO.



## **ABSTRACT**

The preparation of this document based on a series of past experiences and reflected in the context of practicum training. This practicum took place in a high school of Gaia, with three pre-service teachers, a Cooperating Teacher from the school and a teaching professor in the Faculty of Sport, University of Porto. The practicum training allowed me to have a direct contact with a real teach context, being responsible for a teaching-learning experience of a class. Here, I tested, adjusted and updated knowledge. This report is organized into six chapters: Introduction, which reveals the purpose of the implementation of this document; Personal Dimension, in which an introspective reflection about my previous experiences, on my understanding of what the practicum training was (initial expectations and the real context) and what is to be a teacher, specifically, to be a Physical Education teacher; the Framework of Professional Practice which discusses about the school and PE, the context of the practicum, the group stage, the relationship with the community and the class; Realization of Professional Practice, which reports the experience and reflection of the placement, being divided into four areas of performance (Area I - "Organization and Management of Teaching and Learning"; Area II - "Participation in School and Relations with the community ", and area III - "Professional Development"); the research study, in which a program Functional Training was implemented; and lastly, Final Considerations, summarizing the importance and the contribution of the practicum training in my evolution as a teacher.

**KEY-WORDS:** PHYSICAL EDUCATION, PRACTICUM TRAINING, TO BE A TEACHER, FUNCTIONAL TRAINING, REFLECTION.



## **ÍNDICE DE ABREVIATURAS**

AF - Atividade Física

ApF – Aptidão Física

CC – Composição Corporal

DE - Desporto Escolar

EE(s)- Estudante(s)-Estagiário(s)

EEFEBS - Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

ESGN - Escola Secundária de Gaia Nascente

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

IMC - Índice de Massa Corporal

MED - Modelo de Educação Desportiva

MG - Massa Gorda

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OF – Orientador da Faculdade

PA – Plano de Aula

PC - Professor Cooperante

PO - Professora Orientadora

RE - Relatório de Estágio

RP - Relações Públicas

TF – Treino Funcional

UC - Unidade Curricular

UD(s) – Unidade(s) Didática(s)

ZSApF – Zona Saudável de Aptidão Física



## **1.INTRODUÇÃO**



## 1. Introdução

Este documento foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Estágio Profissional (EP), que se insere no 2º ano do 2º Ciclo de estudos, conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário (EEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O EP permitiu descobrir a escola, dando ênfase à conceção, planeamento, realização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, permitindo colocar conhecimentos em prática de forma a conduzir os alunos à aprendizagem. Este EP permitiu desenvolver as minhas capacidades como professor (por exemplo - liderar, comunicar, motivar), testando, construindo e reconstruindo novos conhecimentos.

Este ano de prática foi supervisionado pelo Professor Cooperante da escola e pela Professora Orientadora da FADEUP. Ao longo do ano letivo, fui responsável por uma turma de 10º ano e por uma turma de 9º ano, rotativa entre os estudantes estagiários, em que lecionei apenas quatro modalidades.

Este Relatório de Estágio (RE) tem como foco os acontecimentos que ocorreram ao longo do EP, evidenciando os meus pontos de vista acerca de algumas temáticas como a gestão (de tempo, espaço e materiais), a liderança, o Modelo de Educação Desportiva (MED), a motivação, a reflexão, o ensino da tática e da técnica, bem como a avaliação. Este foi um ano primado pela ação reflexiva, sendo cada um destes momentos a chave para a minha evolução, porquanto me permitia obter respostas para os vários desafios relacionados com os temas anteriormente referidos.

Este relatório está organizado em seis capítulos: a Introdução, que revela o propósito da realização deste documento; a Dimensão Pessoal, na qual é apresentada uma reflexão introspetiva sobre as minhas vivências anteriores, o meu entendimento acerca do Estágio Profissional (expetativas iniciais e o contexto real) e o que é ser professor, concretamente ser professor de Educação Física; o Enquadramento da Prática Profissional, que discorre sobre a escola e a EF, o contexto do estágio profissional, o núcleo de estágio, a relação com a comunidade e a turma; a Realização da Prática Profissional,

que relata a vivência e a reflexão do Estágio Profissional, estando subdividido em quatro áreas de desempenho (Área I – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”; Área II – “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”; e Área III – “Desenvolvimento Profissional”); o Estudo de Investigação-ação que foi implementado ao longo do ano letivo através do Treino Funcional; e por último, as Considerações Finais, que sintetizam a importância e o contributo do Estágio Profissional na minha evolução como professor.

## **2.DIMENSÃO PESSOAL**



## **2. Dimensão Pessoal**

### **2.1 Reflexão introspetiva: quem fui, quem sou e para onde irei**

Desde o 6º ano que tenho como sonho ser professor de Educação Física (EF). Os motivos que me levaram à formulação deste objetivo de vida foi o gosto precoce pela prática desportiva e a sorte de encontrar, ao longo da minha formação académica e pessoal, bons e maus professores de EF. De facto, estes agentes sempre despertaram em mim o interesse pela área de desporto e se, por um lado, os bons professores me estimularam a ser como eles, imitando-os em certos comportamentos, por outro, os maus professores fizeram-me refletir acerca do que deve ser um bom professor.

Enquanto vivenciava o EP, encontrava-me numa fase transitória de estudante a professor, conseguindo perceber um pouco melhor o binómio entre as funções de professor e de aluno, bem com as relações inerentes ao processo de ensino. Todos os conhecimentos adquiridos até então foram fundamentais para que conseguisse transmitir a maior quantidade possível de conteúdos necessários à aprendizagem dos alunos. Além disso, foi também importante conhecer melhor o contexto onde iria atuar e conhecer os meus alunos, a fim de ajustar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades e características de cada um. Para as minhas aulas, pretendia não só adequar os conteúdos ao nível de aprendizagem dos alunos, mas também criar um ambiente de aprendizagem atrativo e motivador, capaz de estimular nos alunos a própria superação.

Com a responsabilidade inerente ao papel de estudante-estagiário (EE), reconheço que esta foi uma fase muito importante e crucial da minha vida. Porquanto, no primeiro encontro com o contexto escolar e com a lecionação das aulas de EF, fui constantemente confrontado com variadas dificuldades, que me prepararam para o exercício da profissão docente. Neste espaço, descobri ferramentas que me permitiram solucionar os desafios encontrados ao longo do ano letivo.

Regressando às minhas vivências, iniciei a prática desportiva, com uma breve experiência na natação quando tinha apenas 6 anos (adaptação ao meio

aquático e iniciação das técnicas de nado). Pratiquei esta modalidade apenas durante um ano, pelo facto de não me sentir motivado e, talvez, por ser uma modalidade que considero muito fechada, bastante repetitiva e pouco comunicativa. Além disso, o professor que encontrei não conseguia ajustar as situações de aprendizagem às minhas características, para que me sentisse motivado.

Com o tempo, novos interesses surgiram e o futebol tornou-se a minha modalidade de eleição, tendo, desde logo, revelado alguma habilidade e aptidão para a sua prática. Talvez, por isso, tenha conseguido adaptar-me facilmente ao meu primeiro clube (Associação Desportiva de Pedroso), especialmente aos colegas de equipa e aos agentes intervenientes da minha formação (treinadores, dirigentes, presidente, entre outros).

O início da atividade como atleta deu-se aos 7 anos de idade, mantendo-me até hoje, nestes 15 anos, em prática efetiva e ininterrupta. Fiquei imediatamente fascinado pelas características únicas da modalidade, pelo contexto e condições onde decorria (campo exterior independentemente das condições climáticas) e pelo espírito de grupo, que considero ser algo inerente aos desportos coletivos, capaz de induzir boas relações. Por esta razão, é claramente notória a minha preferência por desportos coletivos, não só pelo sucesso que obtive como praticante, mas também pela elevada riqueza social que este tipo de modalidade me ofereceu.

Ao longo dos anos, com a aproximação do final do 9º ano, tive de pensar no curso de ensino secundário que gostaria de seguir, existindo *à priori* a opção pela área do Desporto. Após uma extensa pesquisa escolhi o curso de Animação Sócio Desportiva, no Colégio Internato dos Carvalhos. Pois, partindo das boas referências de antigos alunos, percebi que esta seria uma ótima oportunidade para aprofundar conhecimentos e possibilitar o ingresso no ensino superior.

No final do 12º ano, o curso superior estava escolhido e faltava apenas selecionar a faculdade que seria o principal palco da minha formação. A primeira opção recaiu sobre a FADEUP, tanto pelo prestígio a nível nacional e



internacional, como pelas ótimas referências dos estudantes que frequentavam o curso.

Após a minha entrada na FADEUP, a prática como atleta federado começou a ficar para segundo plano, visto que o meu grande objetivo só poderia ser alcançado se me dedicasse e empenhasse primeiramente à faculdade. O meu percurso nos escalões de formação no Futebol estava quase a terminar e, com isso, passaria ao escalão Sénior. Estava consciente que o número de oportunidades e o sucesso desportivo seriam mais difíceis de alcançar nesta fase. E, por isso, comecei a interessar-me por outros meios de intervenção na área do Desporto, concretamente, pela opção de ser treinador.

No 2º ano da Licenciatura em Ciências do Desporto da FADEUP, na área de especialização, optei pelo Treino Desportivo de Futebol. Este era o momento ideal para prosseguir com a formação numa área que desde sempre gostei e vivenciar a passagem do papel de atleta para treinador. Embora já tivesse exercido funções de treinador, pouco antes de realizar o centro de treino, este foi o ponto de viragem na mudança de papéis, na qual tive oportunidade de contactar verdadeiramente com o processo de aprendizagem dos atletas/alunos. Esta etapa foi o principal impulsionador da minha curiosidade, levando-me a aprender cada vez mais, na busca de mais conhecimentos e melhores formas de ensinar.

Com efeito, através das unidades curriculares de Metodologia do Desporto I, II e III – Treino Desportivo – Futebol, realizei o centro de treino no Futebol Clube de Pedroso. Nesta experiência, confrontei-me com algumas condições e dificuldades encontradas em contexto real de um clube. Esta vivência, permitiu-me reconhecer algumas das minhas potencialidades e fragilidades, bem como identificar alguns problemas inerentes ao processo de aprendizagem dos atletas, obrigando-me ao estudo autónomo e à pesquisa constante. Foi neste âmbito que aprendi a valorizar a necessidade de planear, alterar e reajustar um conjunto de estratégias essenciais a qualquer processo de aprendizagem.

Seguidamente, no ano letivo de 2012/2013, surgiu a oportunidade de realizar um estágio na Dragon Force Porto, escola do Futebol Clube do Porto –

Futebol, SAD. Assim, considerando este um espaço riquíssimo ao nível das metodologias utilizadas e com ótimas instalações, comparativamente aos clubes arredores, este estágio permitiu-me evoluir ainda mais como profissional da área do Desporto. Pois, além de reconhecer que mudei por completo o entendimento acerca de alguns métodos de treino, senti que aprendi a lidar com certos desafios específicos do contexto de treino. Considero que, este foi um dos anos mais enriquecedores para o meu desenvolvimento, tanto a nível pessoal como profissional.

Este reconhecimento mostrou-se, ainda mais importante para a minha motivação, quando recebi a proposta do Futebol Clube de Porto para ingressar nos quadros do clube e me tornar num dos treinadores efetivos das suas escolas. Atualmente, sou treinador principal no escalão de sub 12 na Dragon Force de Grijó. Considero que, este é um local muito rico em termos de diversidade de atletas (4-14 anos de idade), preparando-me cada vez melhor para a gestão e liderança de grupos desportivos com idades diferentes.

## **2.2 O Estágio Profissional**

Lançando um olhar retrospectivo sobre o EP, percebo que as perspetivas iniciais comparativamente à realidade vão sofrendo algumas alterações.

Inicialmente, o que pensava sobre o EP, nomeadamente acerca da vivência na escola, resultava das opiniões de muitos colegas da faculdade. Neste entendimento, percebia a escola como um “laboratório” carregado de desafios, prontos a serem resolvidos por mim: desafios provenientes da minha relação com os alunos, do relacionamento entre os alunos e da minha relação com os professores do grupo de EF e com a restante comunidade escolar. Imaginava desafios diversificados que me obrigariam a procurar e encontrar soluções, fazendo-me crescer, aprender e superar.

Hoje, entendo que o EP é mais do que um espaço na qual existem desafios para resolver. É um espaço onde eu próprio posso criar desafios a mim mesmo para que possa encontrar soluções. Encontrar soluções não significa que aquele desafio está resolvido, mas sim que refleti, me esforcei e estudei sobre o desafio para encontrar soluções, que me permitiram agir em

conformidade com o que achava mais lógico. Se o desafio efetivamente ficava resolvido, era sinal de que tinha conseguido mais um passo em direção à minha evolução enquanto professor, senão, era porque tinha de refletir e pesquisar mais e melhor de forma a obter ferramentas que me permitissem solucionar os desafios. Assim, entendo que ser professor não é apenas acumular experiências, mas sim ter a capacidade de refletir sobre cada experiência e saber reutilizar os conhecimentos adquiridos, ajustando-os a diferentes e novas situações.

Este entendimento vai de encontro às ideias de Roldão (2003, p.20), quando refere que *"existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objeto cognitivo ou estético, etc.)"*.

## **2.3 O Contexto Real de Ensino**

O contexto com o qual me deparei não foi tão rico quanto o esperado, porquanto esperava encontrar maior diversidade de desafios, cuja busca de soluções me obrigaria a ir mais além neste processo de aprendizagem. Os motivos que me levam a pensar desta forma emergiram essencialmente das características da minha turma. É uma turma com apenas 14 alunos, sendo a maioria jovens bastante respeitadores e cumpridores nas tarefas propostas pelo professor. Embora fosse uma turma com um nível motor satisfatório, demonstrando sempre algum gosto pela prática, eram também alunos pouco interventivos, pouco autónomos e pouco pró-ativos.

Estas características, desejadas por qualquer professor de EF, não me permitiram confrontar com os desafios habituais na gestão de conflitos de uma turma, ou com os desafios de liderança, nem tão pouco com a falta de motivação dos alunos para as aulas de EF. A minha tarefa enquanto professor ficou assim facilitada, levando-me a questionar se no futuro serei capaz de lidar com estes possíveis constrangimentos das aulas de EF.

No entanto, tendo em conta a minha exigência e ambição, decidi investir no desenvolvimento da autonomia e da pró-atividade da minha turma. Deste modo, criei um desafio para mim: criar contextos onde os alunos pudessem alterar a sua forma de ser e de estar, passando a ser mais interventivos, pró-ativos e autónomos. Para isso, procurei criar contextos propícios ao desenvolvimento destas competências, expondo os alunos à necessidade de liderar pequenos grupos, de resolver pequenos problemas bem como de intervir, debater e explicar algumas ideias.

#### **2.4. Ser Professor e ser Professor de Educação Física**

Ser professor é mais do que transmitir conhecimento, é também fazer com que este seja percebido e aprendido por quem o recebe.

Ser professor é conseguir potenciar o conhecimento, fazendo com que, antes de ensinar, se criem condições para que esse ensino possa ter uma grande probabilidade de sucesso. Para o efeito, o professor deve ser competente, isto é, ser capaz de dominar o conhecimento e de o ajustar perante a população que o irá aprender. O professor deve ter a "*capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação*" (Perrenoud, 2000, p.15). Mais do que ser competente, o professor deve ser capaz de dotar o aluno de competências, a fim de se tornar também um indivíduo competente. Ou seja, a fim de dotar o aluno de uma capacidade apurada para tomar a melhor decisão em determinado contexto, com determinadas condições. Assim, a aprendizagem revela-se, efetivamente, quando num contexto, o aluno aplica determinado conhecimento pela necessidade que sente de o utilizar para resolver determinada situação. A capacidade de dotar o aluno de ferramentas para interpretar o contexto e tomar decisões, é de extrema complexidade e dificuldade, exigindo do professor bem mais do que transmitir informação.

Além disso, o tipo de relação que o professor estabelece com os alunos é fundamental para a criação de situações que sejam propícias à aprendizagem. Muito antes de se pensar em conteúdos ou em exercícios, devo

reconhecer que a relação que eu, enquanto professor, tenho com os meus alunos, condiciona a aprendizagem dos alunos, visto que, é o professor que estabelece a relação entre o conteúdo e o aluno. Por conseguinte, cabe ao professor tornar o conteúdo de tal forma atraente, que o aluno consiga aprendê-lo e aplicá-lo com facilidade. Partindo desse pressuposto, a primeira grande tarefa de um professor é criar laços afetivos com a turma, para que os alunos sintam que o seu contributo é essencial para a sua evolução. Conseguir captar a atenção do aluno é uma tarefa difícil, mas possível, e isso exige uma plasticidade grande por parte do professor para que possa chegar a todos os alunos e os envolver no próprio processo de aprendizagem. É uma tarefa árdua, que exige uma adaptação constante por parte do professor, tanto às respostas motoras (habilidades), como psicológicas dos alunos (motivação).

Ser professor de EF é possuir um conhecimento especializado da matéria a ser transmitida. Isto, porque a transmissão de valores e de princípios éticos é uma tarefa de tal forma universal e transversal ao ser professor, que o que muda é apenas o cenário onde todos estes bons ensinamentos serão expostos e transmitidos. No caso particular da EF, o desporto é uma forma de expressão destes mesmos valores e condutas, que devem ser compreendidos e colocados em prática por parte dos alunos.

Para que a profissão docente seja desempenhada com sucesso a longo prazo, a reflexão assume-se como uma ferramenta fundamental para a evolução e constante (re)adaptação do professor às necessidades do contexto onde está inserido.

A reflexão pode ser vista como a capacidade do professor analisar e colocar em causa tudo o que planeia e realiza, com vista à busca de conhecimento ajustado, que o permita evoluir e tornar-se cada vez mais bem-sucedido no ensino.

Como forma de potenciar o processo de ensino-aprendizagem, *“uma prática reflexiva passa por amplos saberes, para não se transformar em um circuito fechado dentro dos limites do bom senso”* (Perrenoud 2002, p.20). Com efeito, ser um profissional reflexivo é uma tentativa de ampliar conhecimentos,

de tentar ir mais além, de tentar ser emancipatório e querer ser melhor a cada momento.

Segundo Schön (1992a, p.85) *“um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão”*. Através destas confusões, criadas pelo contexto a que estamos sujeitos, enquanto professores, conseguimos refletir, adaptar, ajustar e engrandecer o processo de ensino-aprendizagem. A reflexão, que tem como objetivo permitir a evolução do professor, poderá ser realizada através da reflexão-na-ação, onde o professor analisa o comportamento dos alunos perante determinado contexto, e a partir daí tomar a decisão de dar continuidade ou de alterar esse mesmo contexto criado. Essa reflexão é uma análise da performance dos alunos, percebendo se a forma como os alunos estão a pensar é a mais adequada para atingir os objetivos comportamentais pretendidos. O professor conseguindo aceder a esse conjunto de perceções realizadas por cada aluno, pode e deve moldar esse conhecimento para que consiga obter uma ideia mais próxima de como os alunos interpretam a informação, no momento da ação. O professor pode *“refletir sobre a ação, retomando o nosso pensamento sobre o que fizemos para descobrir como o nosso conhecimento na ação pode ter contribuído a um resultado inesperado”* (Schön, 1992b, p.36). Esta reflexão é posterior à ação e, portanto, requer uma análise cuidada dos procedimentos adotados na prática para a partir daí, perceber até que ponto o meu conhecimento é suficiente e ajustado ao ensino de determinados conhecimentos para aqueles alunos em particular. Existe também a reflexão sobre a reflexão na ação, e este nível de reflexão é um *“processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções”* (Alarcão 1996a, p. 17)

Ser professor é também promover contextos em contexto de aula, em que o aluno é o agente principal do próprio processo de aprendizagem. Pois,

como refere Schön (1992b, p.29), “*não se pode ensinar ao estudante o que ele precisa de saber, mas pode-se guiá-lo*”. Assim, uma das grandes ferramentas de ensino para o professor é a descoberta guiada, onde o professor coloca em questão alguns conhecimentos do aluno e o provoca para que se sinta motivado e procure aprender. O aluno assume, assim, um papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem. Essa capacidade de fazer o aluno agir, procurar e encontrar uma solução/resposta, é uma das formas de ensinar que considero ser mais difícil, mas simultaneamente recompensadora pela forma como os alunos atingem o sucesso.





### **3.ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**



### 3. Enquadramento da Prática Profissional

#### 3.1 Enquadramento Institucional

O EP é uma UC do segundo ciclo de estudos, correspondente ao grau de Mestre em EEFEBs. Esta UC tem como objetivo proporcionar um contexto real de lecionação da disciplina de EF, onde o desenvolvimento de competências inerentes à docência é constante, preparando o EE para a sua integração na profissão docente. Com efeito, como refere Nóvoa (2002, p.24), “(...) *Os professores vivem num espaço carregado de afectos, sentimentos e de conflitos*” e, para que essa experiência seja vivida e esses sentimentos sejam admirados, nada melhor que a vivência do EP para que o EE lide bem de perto com todo este misto de emoções.

A assimilação, a utilização e o desenvolvimento de competências inerentes à docência, fazem parte de um processo urgente de evolução do EE, na medida em que, os alunos precisam da nossa intervenção, para que possam aprender as habilidades motoras e aprender valores e princípios que os integrem na sociedade. Quanto mais célere, eficaz e emancipatória for a nossa intervenção, enquanto transmissores e potenciadores da assimilação de valores e ensinamentos, mais rápida e eficaz será a integração desses alunos na sociedade. As competências que o EE deve possuir são variadas e complexas, desde logo, o domínio do conteúdo que será alvo de transmissão, a capacidade de liderar um grupo heterogéneo, capacidade de cativar a atenção do aluno, tornando o conteúdo interessante de aprender e também a capacidade de gerar um ambiente positivo, para que os alunos se sintam integrados e à vontade para exprimirem as suas interpretações acerca dos conhecimentos transmitidos.

Para poder atuar e desenvolver-se, o EE deve ser, simultaneamente crítico e reflexivo. Ser crítico através da exteriorização da sua opinião acerca dos temas relacionados com a escola e com a educação e, assim, solidificar crenças já existentes ou reformular conhecimentos e metodologias, oferecendo melhorias na educação da escola. Ser reflexivo, na medida em que, o professor deve sustentar de forma contínua e evolutiva as suas opiniões, mas com

argumentos válidos, resultantes tanto do conhecimento científico como do conhecimento prático, emergente das experiências vividas anteriormente. Silva e Sá Chaves (2008, p. 722) afirmam que *“com base neste novo paradigma crítico-reflexivo a escola, enquanto instituição formativa, deve contribuir para a formação de profissionais cujo perfil de competência lhes permita intervir no seu contexto de trabalho de forma crítica, coletiva e integradora”*. Assim, tal como Pacheco e Flores (1999, p.45) afirmam, *“tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas”*.

Concretamente, na FADEUP, o EP é orientado por um docente da faculdade, designado por orientador da faculdade (OF), e por um professor da escola, o professor cooperante (PC) para que a prática seja constantemente supervisionada.

### **3.2 A escola e a EF**

*“O que de mais decisivo acontece na escola não é possível de ser previsto, nem de ser medido: em educação o que marca a diferença é o modo de produção, e não o produto. Sublinha-se assim a necessidade de uma pedagogia do processo, de uma pedagogia da situação, que favoreça o regresso dos atores educativos ao papel central”*

*(Nóvoa, 2002, p.35)*

Como plasmado na afirmação acima, a escola e os seus agentes educativos, precisam de assumir o controlo ativo do processo pedagógico, atendendo às necessidades das várias e distintas circunstâncias do contexto.

Desta forma, quanto maior e pormenorizado for o nosso conhecimento, neste caso acerca da escola, mais contextualizada será a intervenção do professor. Pois, sendo a escola o local onde o professor assume o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem e, simultaneamente, o local onde os alunos passam a maior parte do seu tempo, interagindo socialmente com toda a comunidade escolar, a escola assume um papel fundamental no

desenvolvimento de todos os alunos. Esta serve de “palco” para a aquisição de novas aprendizagens nas várias dimensões do desenvolvimento dos alunos (motor, cognitivo e sociopsicológico). Por esta razão, Nóvoa (2002, p.24) invoca que *“o “novo” espaço público da educação chama os professores a uma intervenção técnica, mas também a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais”*. Ou seja, devemos ajustar a nossa forma de pensar e de agir aos contextos educativos, mas ser também capaz de debater, contrariar ou atenuar nas decisões políticas, ao expor opiniões. Neste quadro, importa mostrar à população o que é realmente importante e o que pode ser mudado ou potenciado para que o caminho seja a evolução positiva e nunca a estagnação, a “má” estagnação em termos de formas de ensinar.

Mais do que ir de encontro às motivações dos alunos, devemos ser potenciadores de boas motivações e, de certa forma, direccionar os alunos para uma vida regrada por bons comportamentos e valores, que os levarão a ser bons cidadãos e bem-sucedidos nas suas vidas pessoais.

A EF tem um grande impacto nos alunos, não só devido às aprendizagens motoras, mas também aos valores que o Desporto permite desenvolver junto dos alunos, permitindo aproximar os alunos da prática desportiva. E ao estarem comprometidos com o Desporto, os alunos facilmente entendem e colocam em prática hábitos de vida saudáveis, tal como a prática regular de Atividade Física (AF) e a alimentação cuidada.

A EF e a forma como esta chega a toda a comunidade escolar deve ser pensada e planeada ao pormenor como se tratasse de uma estratégia de *marketing*, porque a forma como por vezes “vendemos” o “produto EF” faz com que a adesão a esse produto seja maior. É importante não só agradar momentaneamente quem consome o produto, mas também fidelizar essa adesão para que seja efetiva e duradoura, e não intermitente e fogaz.

Assim, a nossa intervenção enquanto professores passa muito pelo que fazemos, mas principalmente pela forma como o fazemos. Porque existem várias formas de se chegar ao mesmo fim e quanto mais apetecível for esse

fim para a comunidade escolar, mais motivação encontraremos nos alunos e maior satisfação será proporcionada.

Entende-se, assim, que o Desporto, proporcionado nas escolas através da disciplina de EF, surge como uma ótima ferramenta de ensino e formação do ser humano. A importância que o ser humano tem neste mundo, assim como as origens e cultura que o tornaram o ser que é hoje, pode ser mais facilmente percebida através do fenómeno desportivo. Neste âmbito Garcia (2006, P. 16) refere que “olha-se para o desporto mas vê-se cultura. Vêem-se atividades carregadas de profundos significados humanos. Vêem-se símbolos de várias naturezas, inclusive de carácter religioso. E, acima de tudo, vêem-se pessoas humanas”. O Homem como um ser ambicioso vê no Desporto *uma forma de (...) se transcender e expressar esse seu desejo*, refere Garcia (2006, P.21).

### **3.3 Contexto do Estágio Profissional**

A escola onde realizei o EP pertence a um Agrupamento de Escolas do concelho de Vila Nova de Gaia.

Esta escola possui instalações bastante boas que proporcionam condições ótimas de ensino. Tem cinco blocos, por onde são repartidos os serviços, as salas de aula e o auditório. O bloco A integra a secretaria, a sala dos professores, a biblioteca, a reprografia e a direção da escola. Os restantes blocos são destinados principalmente às salas de aulas, mas podemos encontrar ainda no bloco B um auditório para eventuais palestras, seminários e outros eventos, e no bloco E, espaços destinados à cantina, ao bar, à papelaria e ao espaço de convívio dos alunos.

Relativamente à disciplina de EF, a escola dispõe de um pavilhão com duas divisórias (G1 e G2), onde no G1 se pode lecionar disciplinas como a Ginástica e o *Badminton*, devido à limitação de espaço (cerca de 1/3 de um campo de andebol), e no G2 se pode abordar modalidades como o voleibol, o andebol e o basquetebol. Existe também um campo de futebol de 7 exterior e um campo

exterior de futebol de 5 em alcatrão, com tabelas de basquetebol. Junto destas instalações subsistem dois balneários, um masculino e outro feminino.

A escola está bem conservada, bem como todo o material disponível para as aulas de EF, sendo que os professores da disciplina assumem um papel fundamental nesta conservação. Pois, além dos cuidados que revelam ter, incutem nos seus alunos a importância do material ser conservado, a fim de retirar melhor proveito do mesmo.

### 3.4 Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio, no qual tive o privilégio de fazer parte, revelou ser uma condição indispensável à minha vivência no EP. Citando André Villas-Boas (2011)<sup>1</sup> *"a nossa relação não foi enciclopédia, foi muito mais do que isso, foi emoção transmitida pelo gesto e pelo olhar, pela confiança e pela gratidão"*. Estas palavras descrevem de uma forma sentida o que este núcleo de estágio significou e significa para mim. Um Núcleo que me ouviu e se fez ouvir, um núcleo que procurou soluções em conjunto e as encontrou e ainda um núcleo que, refletindo muitas vezes em conjunto, ultrapassou desafios, questionou e respondeu às necessidades de todos e de cada um. Este núcleo partiu sempre do individual para o coletivo e a dúvida de um, era a dúvida de todos.

Desde o 1º contacto que consegui perceber que todos tínhamos experiências diferentes e que essa diversidade de vivências seria uma grande vantagem para respondermos às dificuldades emergentes ao longo do ano letivo. As experiências de todos foram de facto importantes neste processo, mas não foram suficientes para responder com facilidade a todos os problemas decorrentes do EP e ainda bem. Pois, foi partindo desta necessidade que se proporcionaram momentos de reflexão muito importantes entre nós, que nos fizeram procurar mais e ir mais além.

A relação de amizade, de entreaajuda, de descontração e de informalidade fez de nós pessoas abertas à opinião e à crítica, tornando-nos

---

<sup>1</sup> Villas-Boas, A. (2011), Gala dos Dragões de Ouro

Consult. 10 Maio 2014, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oz7yLZ8IUjo>

mais disponíveis e “férteis” à evolução. Esta evolução surgiu pela pertinência da opinião, pela pertinência do conhecimento e pela pertinência do *feedback*, que sempre estava presente em tudo o que fazíamos, víamos, dizíamos, ouvíamos, aprendíamos e sentíamos.

*“Na prática, o ensino reflexivo depende de disposições e atitudes que o professor revela possuir quando atua num dado contexto. Daí que se caracterize o professor como um profissional com uma mentalidade aberta (capaz de escutar e respeitar diferentes perspectivas, prestar atenção às diversas alternativas possíveis), responsável intelectua e moralmente e entusiasmado (revelando curiosidade, capacidade de renovação e de luta contra a rotina).”*

*Pacheco e Flores (1999, P.154)*

### **3.5 Relação com a comunidade**

A relação que se estabelece com os professores e funcionários que nos rodeiam, é um fator importante para a criação de um ambiente positivo e facilitador de evolução. Assim, o EE deve ser um elemento ativo na criação e fortalecimento de relações entre os vários intervenientes do espaço escolar. Desta forma, procurei contribuir ativamente para um ambiente agradável e para uma abertura grande entre todos, tornando os momentos mais difíceis em momentos menos aflitivos.

Posso afirmar, com toda a segurança, que levo bons amigos das relações que criei nesta aventura de EP. Amigos que me ajudaram quando precisei, amigos que se fizeram ouvir quando eu necessitei, amigos que fizeram ou pelo menos tentaram fazer com que eu fosse melhor e, seja pela tentativa ou pela ação fizeram de mim alguém melhor, alguém capaz de escutar mais e falar menos, de aprender mais do que ensinar e, acima de tudo, nunca me esquecer do que sou e para onde quero ir. O EP não serve apenas para mudar a própria mentalidade, é também um espaço onde podemos expor o nosso “eu” e, pautando pela diferença, ousamos nos distinguir pelo que



fazemos com paixão, dedicação e empenho. Será isso que me levará a ser recordado como alguém especial, ou melhor, como um profissional especial e único. Algumas pessoas que fazem parte dos quadros da escola, conseguiram fazer-me sentir especial e, por isso, gostaria de afirmar que lhes estarei eternamente grato por tudo o que fizeram por mim. Com a ajuda delas, consegui resolver vários desafios, em termos de gestão dos espaços e dos materiais para o planeamento das aulas. Deste modo, esses agentes foram tornando a minha capacidade de adaptação cada vez mais perspicaz. A nossa relação fez com que a fronteira existente entre o papel de professor e o papel de funcionário fosse de tal maneira ténue, que a troca e partilha de experiências, se tornou única e incomparável. Sem dúvida que este agente da comunidade escolar contribuiu largamente para a melhoria de algumas das minhas capacidades, tais como a capacidade de adaptação e a capacidade de gerir os espaços e os materiais.

Outra pessoa que destaco, não pela quantidade de momentos vividos em comum, mas pela intensidade com que os poucos momentos partilhados foram vividos, é um professor com o qual tive o prazer de me cruzar. Ele é um verdadeiro professor, um líder, um cativador, que apela constantemente à emotividade, tanto na sua aula, como na relação que estabelece com todos os agentes da escola. A sua boa disposição e descontração é verdadeiramente contagiante. Quem o rodeia não consegue estar triste. Quando partilhávamos algo ou preparávamos algo em conjunto, não se conseguia pensar em mais nada senão no assunto em discussão. O seu discurso conseguia despertar a atenção pela pertinência, pela emoção que cada palavra carregava, pela quantidade e qualidade de sentimentos que conseguia transmitir com quem dialogava. Este professor fazia da emoção e do sentimento a sua forma de estar na vida e no trabalho. O ambiente positivo e a promoção constante de contextos saudáveis, tornava o ensino em algo único, onde a boa disposição reinava. Para mim ele é um exemplo de professor, pois, de facto é alguém que se importa e se preocupa com o que realmente é importante: os seus alunos. Valoriza-os, porque sabe que sem eles ele não consegue ser feliz e sente a necessidade de os tornar pessoas mais felizes através da sua intervenção.

Inclusive, foi esse professor que me abriu o caminho ao Desporto Escolar (DE), mais precisamente ao Boccia e à relação com as populações com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Foi ele que me despertou a atenção para a importância de cada momento partilhado com estas pessoas. Cada sorriso conquistado nestas sessões com os alunos das NEE, era também a conquista de uma vitória. O festejo era uma forma de mostrar vitalidade. Vitalidade esta que se reproduzia vezes sem conta numa aula com este professor. Um professor que apontava o holofote para os outros quando ele próprio merecia toda a luz, por tudo o que é e por tudo o que ensina a quem o rodeia. A riqueza deste ser humano é incalculável. O papel deste professor na minha integração na comunidade escolar foi essencial.

Em relação ao grupo de EF, sempre estiveram disponíveis para me ajudar neste meu percurso. Contudo, a troca de experiências e o diálogo sobre questões relacionadas com a EF foi sempre reduzida, pois os horários nem sempre promoviam a aproximação entre todos os professores de EF.

### **3.6 A minha turma de 10º ano**

A turma com a qual tive o privilégio de exercer o cargo de professor foi um grupo que me proporcionou, tanto dificuldades expectáveis como, por vezes, dificuldades inesperadas. Mas, foram estes desafios que me fizeram mudar e evoluir enquanto professor e, principalmente, enquanto pessoa. Com eles vivi momentos de pura felicidade, porquanto me fizeram sentir útil, prestável e eficaz no ato de ensinar, mas também vivi momentos de tristeza, pelos constrangimentos e desafios que por vezes me criaram. Mesmo assim, o balanço é francamente positivo, porque em relação ao professor que julgava e expectava ser, hoje sou um professor diferente e melhor. A evolução enquanto profissional foi notória pelo crescente sucesso, em termos de empatia com a turma, e pelo simultâneo crescimento, em termos de cultura de movimento que toda a turma apresentou. Como é lógico nem todos revelaram a mesma evolução, uns evoluíram sempre mais do que outros, pois fatores genéticos, fatores de planeamento, fatores logísticos e fatores temporais contribuíram

para esta diversidade de crescimento. O crescimento, ou melhor, as aprendizagens, resultam sempre de um processo que é individualizado pelas características de cada um.



#### **4.PRÁTICA PROFISSIONAL**



## 4. Prática Profissional

Ao longo deste capítulo, serão apresentadas vivências e concepções emergentes das três áreas de desempenho do EP: organização e gestão do ensino e da aprendizagem, participação na escola e relações com a comunidade e desenvolvimento profissional. Para cada uma das áreas procurei dar ênfase aos acontecimentos que me fizeram evoluir como professor, tendo por base a reflexão enquanto ação fundamental para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

### 4.1 Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Esta área engloba o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. Seguidamente, atendendo a cada um desses processos, irei desenvolver alguns temas que assumiram uma grande importância e pertinência ao longo do EP.

Segundo as Normas Orientadoras do EP do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em EEFEBs da FADEUP (2013-2014) o objetivo desta área é a construção de uma *“estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no Ensino da Educação Física e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF.”* (Matos 2013, p.3)

#### 4.1.1 Conceção do Ensino e da Educação Física

Enquanto professor, especificamente professor de EF, entendo que o conteúdo deve ser a base de todo o planeamento e realização da prática pedagógica. O processo de seleção e hierarquização do conteúdo tem como base a concepção de ensino. Esta concepção de ensino é um processo individualizado e oriundo das experiências e da reflexão de cada um. Além disso, deve-se ter em consideração a análise do programa de EF, dos planos curriculares de escola e as características da turma, para que a seleção do conteúdo seja realizada de forma ajustada. Importa atender, não só ao que se

deve ensinar em cada ano escolar, mas também ao nível da turma. Pois, o conteúdo deve ser ajustado e motivante para quem vai aprender.

Neste processo, o aluno é quem assume o papel principal, visto que é ele o centro de toda a nossa ação. Tal como no teatro, o guião que criámos para o aluno é que o poderá tornar numa estrela, ao conseguir obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao professor ser capaz de criar um guião motivante, de acordo com as capacidades do aluno, para que ele se possa transcender. Como refere Solomon (2003, p.160), *“A atitude, interesse e valorização da EF por parte do aluno deve ser dirigida antes dos alunos tornarem-se motivados para aprender. (...) professores, o currículo, o contexto, e características dos alunos são todos factores para desenvolver atitudes positivas, elevados níveis de interesse, e valorização da atividade. Se os alunos são para ser motivados, o professor deve planear atividades pessoalmente significativas e relevantes de uma perspetiva dos alunos”*.

Ao longo do EP, percebi que são vários os fatores que podem levar a uma crescente diminuição da qualidade do ensino, designadamente: a diminuição da motivação dos alunos para a prática desportiva; a analfabetização motora crescente por parte dos alunos (pelo pouco tempo de prática de atividades desportivas livres); a falta de incentivo à prática desportiva dos alunos fora da escola; e a desvalorização crescente da EF no contexto escolar. Estes são apenas alguns fatores que foi detetando, particularmente, na vivência na escola onde realizei o meu EP. No entanto, importa referir que, estes fatores não estão presentes em todas as escolas nem tão pouco em todos os professores, até porque era claramente visível a atitude positiva e proativa de vários professores.

Frente a este contexto, percebi que a capacidade de inovar e de ser criativo são algumas características fundamentais do professor, para que consiga encontrar formas diferentes e estimulantes de ensinar, pois importa que os alunos estejam motivados e o conhecimento seja realmente aprendido e, principalmente, sentido pelos alunos. O sentimento é encontrado pela emoção positiva e pela valorização do conhecimento, com significado para os



alunos. Esta atribuição de significado ao conhecimento transmitido faz deste algo útil para o crescimento do aluno, conseguindo manter o aluno motivado.

Neste seguimento, penso que um professor comprometido com o processo e com uma bagagem cultural extensa, está sempre mais perto de conseguir alcançar o sucesso, ao transmitir a sua mensagem aos alunos.

O sucesso da mensagem está relacionado com a correta interpretação do conhecimento por parte dos alunos. Pois, após esta correta interpretação, a aprendizagem revela-se pela autonomia dos alunos para aplicar o conhecimento adquirido. Os alunos devem mostrar que são capazes de estar na aula de forma livre, demonstrando total domínio do saber que foi transmitido de forma espontânea. Pois, assim, o professor tem a noção do que realmente foi ou não aprendido pelos seus alunos. Ao longo do EP, primei por dotar os alunos desta capacidade. Partindo desta ideia, Alarcão (1996b, p.187) defende que *“educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor”*.

Deste modo, ao longo do ano letivo, recorrendo à reflexão, senti necessidade de confrontar a minha conceção do ensino da EF com a realidade com que me deparava, aprendendo gradualmente a ajustar os objetivos que definia às condições disponíveis. Neste processo, foi fundamental a minha reflexão antecipada e constante sempre que planeava e ensinava, para que o trabalho desenvolvido fosse coerente, relativamente aos recursos que tinha ao meu dispor.

Estas condições foram verificadas e analisadas de forma célere, logo no início do ano letivo, recorrendo para o efeito à averiguação dos recursos humanos, das instalações e materiais, dos recursos temporais e à análise e caracterização da turma. Esta tarefa foi indispensável para que o planeamento fosse desenvolvido de forma rápida e ajustada, sendo que a análise reflexiva sobre os programas educativos da disciplina de EF foi também um aspeto fundamental para que conseguisse estabelecer de forma clara o que iria ensinar, quando ensinar e como ensinar.

A analisando o currículo nacional de EF, percebi a necessidade de fazer alguns ajustes para o planeamento, de forma a ir de encontro às características

do meio escolar onde estava inserido, articulando assim, os objetivos e os conteúdos à finalidade da disciplina: ensinar. Neste processo de ajuste, o recurso ao *Roulement* de espaços foi também decisivo para a elaboração do plano anual de EF. Este plano assumiu uma importância vital para o processo de ensino-aprendizagem, porquanto auxiliou todo o restante planeamento - unidades didáticas e os planos de aula.

A análise ao projeto educativo da escola e ao Regulamento Interno do Agrupamento, especificamente no que se refere à disciplina de EF, foi de facto essencial na medida em que me permitiu estabelecer uma relação íntima entre o que estava estipulado no programa de EF e a realidade que tinha na escola. Além disso, permitiu-me ter conhecimento das condutas e regras de comportamento a serem seguidas por todos os intervenientes da comunidade escolar.

O subcapítulo seguinte apresenta a reflexão acerca dos programas de EF, em que procurei verificar as indicações para cada nível de ensino e para cada modalidade desportiva, de forma a poder aferir as alterações necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem fosse coerente com o nível dos alunos.

#### **4.1.2 Análise dos Programas de Educação Física**

A disciplina de EF é parte integrante do currículo do ensino básico e secundário<sup>2</sup>, sendo projetada para a evolução holística do aluno nos domínios: psicomotor, cognitivo e sócio-afetivo.

Neste sentido, o objetivo deste subcapítulo é analisar e refletir sobre o programa de EF do ensino secundário, mais precisamente do 10º ano de escolaridade, uma vez que era este o ano escolar da turma pela qual fiquei responsável nesta experiência de EP.

Este programa serve de guião, neste caso, para a prática pedagógica da disciplina de EF, podendo ser ajustado e adaptado ao contexto em que o

---

<sup>2</sup> Programa de Educação Física pode ser consultado no seguinte link, selecionando a disciplina de EF:  
<http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>  
Consultado em 5 de Outubro de 2013.

professor está inserido, tendo em conta o projeto educativo de EF da escola e os recursos humanos, espaciais e materiais. O programa de EF dos cursos Científico-Humanísticos e cursos Tecnológicos (10º, 11º e 12º anos) possui um caráter de adaptação, aos contextos escolares e às turmas em particular.

O facto do programa ser ajustável torna o ensino adaptado a cada realidade vivenciada, sendo que o conhecimento sobre as turmas com as quais iremos lidar deve ser tão aprofundado e detalhado quanto possível. Para aceder a este conhecimento foi importante recorrer à avaliação diagnóstica dos alunos em todas as modalidades que seriam lecionadas neste ano letivo, como forma de antever possíveis dificuldades e fazer os ajustes necessários. Pois, como refere Bento (2003, p. 33) *“Para que os alunos obtenham resultados elevados é preciso apreender, o mais exactamente possível, o nível concreto dos seus conhecimentos e capacidades. Deve-se partir sempre da «zona atual» do seu desenvolvimento, mas apontado para a «zona próxima».”*

Ao proceder à análise do programa nacional de EF notei algumas diferenças entre este e o projeto educativo de EF da escola, no que se refere às modalidades a ensinar.

A formulação de objetivos, por parte de quem realizou ambos os documentos, parece ser excessivamente ambiciosa quanto ao nível exigido aos alunos do ensino secundário (nível avançado).

Na verdade, existe uma continuidade na abordagem das modalidades individuais e coletivas ao longo do ensino secundário, no entanto, não existe uma relação clara sobre algumas modalidades, deste ciclo de estudo para os diferentes anos anteriores. Por exemplo, o Badminton é abordado no 7º ano de escolaridade e inexplicavelmente surge novamente apenas no 10º ano.

Estas interrupções inexplicáveis sublinham a minha convicção de que ao promover um currículo escolar de tal forma abrangente, mas sem progressão vertical coerente, o programa torna-se variado em termos de quantidade, mas pouco aprofundado dentro de cada modalidade. Ao longo deste ano letivo, senti que o excesso de modalidades a ensinar condicionou o desenvolvimento dos alunos e a sua consequente evolução. O facto do nível dos objetivos definidos para cada modalidade ser avançado, faz com que a quantidade de

tempo disponível se torne insuficiente para atingir objetivos tão ambiciosos. Na verdade, os alunos revelam carências muito grandes em algumas modalidades e a supressão destas carências exige tempo de exercitação e material disponível.

Ao observar os meus alunos questionei: como é possível ensinar os alunos a jogar 7x7 no 10º ano, se neste ano as regras básicas de jogo ainda não estão adquiridas pelos alunos? Como é possível ensinar um jogo de nível complexo se a ocupação racional do espaço não está minimamente assegurada? Por exemplo, no caso específico do futebol, na minha opinião, o objetivo de jogar 7x7 é muito ambicioso, tendo em conta o nível de dificuldade da modalidade e o número de horas disponíveis para a EF. O tempo é, claramente, reduzido para o alcance dos objetivos criados. No entanto, o professor não pode servir-se desta limitação para negligenciar o ensino de uma modalidade, que normalmente é apreciada pelos alunos. A abordagem é, muitas vezes, realizada apenas pelo jogo, sem direcionar os alunos para os conteúdos, ou então por situações de aprendizagem demasiado analíticas, centradas na técnica, deixando assim de fora a “cor” do jogo coletivo: a tática.

Prevê-se que o ensino secundário seja uma fase de consolidação de conteúdos de todas as modalidades. No entanto, para que este processo seja possível, não deve de haver facilitismo da parte dos professores em anos anteriores, pois estarão a colocar em causa o desenvolvimento progressivo do nível do aluno. Olhar para o ensino secundário como uma fase onde já nada se aprende, em que o importante é colocar os alunos a jogar, é ter uma visão demasiado redutora daquilo que deve ser o papel ativo do professor. O papel do professor contempla a maximização da aprendizagem dos alunos e esta é tão potenciada quanto maior for o ajuste dos objetivos formulados aos alunos. Se os objetivos são ambiciosos, o trabalho a desenvolver para os atingir deve ser árduo e metódico. Mas pelo contrário, se os objetivos são reduzidos, a intervenção do professor será também ela restringida, ficando os professores dos anos seguintes incumbidos de colmatar essa negligência pedagógica, o que nem sempre é possível devido ao tempo limitado para o ensino.

Ao demitir-se da sua função de ensinar, o professor torna-se vazio e transmite esse vazio aos alunos, não contribuindo para o crescimento holístico dos discentes. Como refere Bento (2003, p. 26) *“o professor é responsável por tarefas que não pode delegar noutras pessoas nem resolver de outra forma. Desempenha o papel de guia da educação dos alunos, organiza o processo da educação, conduz e direcciona o processo de desenvolvimento da personalidade dos alunos”*.

Embora não concorde, talvez seja possível reduzir o número de horas de EF, sem empobrecer o processo de ensino-aprendizagem, bastando para isso, reformular objetivos e ajusta-los às condições contextuais (tempo, espaço e materiais).

É importante referir que, neste ano letivo, a classificação na disciplina de EF não contava para a média final, fator esse que, no meu entendimento, contribuiu largamente para a falta de motivação, não só dos alunos, mas talvez dos professores também.

#### **4.1.3 O Planeamento**

Segundo Bento (2003, p. 15) planificar a educação e a formação – o que é que isto significa? *“Significa planear as componentes do processo ensino e aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização; significa apreender, o mais concretamente possível, as estruturas e linhas básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos”*.

A realização da prática sem um cuidadoso e pormenorizado planeamento, retira uma grande percentagem na obtenção de sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Este planeamento passa pela recolha exaustiva de toda a informação possível e pertinente ao processo, para que o professor selecione o que ensinar aos alunos, como, quando e de que forma ensinar. Assim, mais do que encontrar informação, o professor deve adequar essa informação ao contexto e aos alunos, fazendo com que a matéria seja significativa e motivante para o aluno. Neste processo de adequação, o

professor desenvolve a planificação anual, a planificação das UD's e a planificação das aulas.

#### **4.1.3.1 Plano Anual**

O ano de estágio teve início com a elaboração de alguns documentos, centrados fundamentalmente no planeamento, nomeadamente, no plano anual.

A elaboração deste documento teve como base o projeto curricular de EF e o *roulement* de espaços, pois conhecendo os espaços disponíveis para cada período, tornou-se relativamente fácil distribuir as modalidades ao longo do ano.

Para que este documento se tornasse um instrumento de consulta constante e esclarecedora, este teve de ser tão pormenorizado quanto possível.

Em termos operacionais, no 1º período foram ensinadas as UD's de Ginástica de Solo, Atletismo, *Badminton* e Voleibol. Ao longo do 2º período foram ensinadas as UD's de Basquetebol, Futebol e Ginástica de Aparelhos. No 3º período foram ensinadas as modalidades de Ginástica Acrobática e Andebol.

#### **4.1.3.2 Plano de Unidade Didática**

Tanto o planeamento anual como as UD's, foram realizadas com base no Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990).

Através deste planeamento o professor consegue definir as suas estratégias de intervenção frente aos conteúdos selecionados para cada modalidade lecionada. Para o efeito, atendi a alguns cuidados que Bento (2003, p.60) refere, *“O conteúdo e a estrutura do plano de cada unidade são determinados pelos objetivos, pelas indicações acerca da matéria e pelas linhas metodológicas do programa e do plano anual. O planeamento a este nível procura garantir, sobretudo, a sequência lógica-específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de*

*regulação e orientação da ação pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos”.*

A UD subdivide-se em oito módulos, o primeiro refere-se a um breve estudo sobre a modalidade desportiva e incide, nos conteúdos a desenvolver nas várias categorias transdisciplinares (habilidades motoras, condição física, cultura desportiva e conceitos psicossociais). O segundo e terceiro módulos têm em conta a análise do envolvimento (recursos temporais, espaciais e materiais) e a análise dos alunos, respetivamente. Ou seja, o segundo módulo é uma adaptação do inventário (recursos) realizado no início do ano letivo à modalidade e o terceiro módulo centra-se na análise à Avaliação Diagnóstica (AD) dos alunos na modalidade. Este módulo assumiu uma importância extrema já que foi a partir da verificação do nível da turma e dos alunos que defini objetivos e procurei hierarquizá-los conforme a performance dos alunos. Esta verificação deve ser a mais cuidadosa e pormenorizada possível já que uma falha na verificação dos níveis pode traduzir-se na definição desadequada de objetivos e conteúdos.

No módulo quatro são hierarquizados os conteúdos ao longo do número de aulas disponíveis (sequência e extensão dos conteúdos).

Este módulo serve também de guia para a planificação de cada aula. De referir que a definição deste módulo não é estanque, ou seja, é passível de ser alterada e remodelada conforme a reflexão contínua do professor. A reflexão por parte do professor é fundamental para que este módulo seja cumprido mas com qualidade.

O módulo cinco refere-se à definição de objetivos para cada dimensão de ensino (motor, sócio-afetivo, cognitivo e fisiológico), na qual se define, de forma concreta e perceptível, o que os alunos devem dominar para atingir determinada classificação.

O módulo seis refere-se à configuração da avaliação (formas e critérios), em que se refere o modo como os alunos foram avaliados e o peso avaliativo de cada dimensão (motor, sócio-afetivo, cognitivo e fisiológico), na classificação do aluno.

O módulo sete abrange os exercícios e as progressões de ensino que foram utilizados para ensinar os conteúdos ao longo da UD. Este módulo constitui uma base para a formulação dos exercícios que foram utilizados em cada aula, para que estes fossem coerentes em termos de conteúdo e de complexidade.

Por último, o módulo oito refere-se à aplicação prática da planificação.

Relativamente à especificidade das modalidades lecionadas, os desportos coletivos requerem um conhecimento tático aprofundado, portanto decidi abordar estas modalidades do topo para a base. Ou seja, decidi abordar os conteúdos a partir da tática, dando ênfase à técnica consoante a necessidade de a desenvolver, frente ao conteúdo tático. Ao longo da exercitação de um conteúdo tático, aí havendo uma maior necessidade do domínio técnico para solucionar os desafios causados em jogo, justificando assim a melhoria das competências técnicas. Os desportos coletivos lecionados ao longo do ano letivo foram: Voleibol, Basquetebol, Futebol e Andebol.

Já os desportos individuais requerem um maior aprimoramento técnico, pois a sua realização depende quase exclusivamente da técnica, sendo a técnica essencial para que a performance seja elevada. Os desportos individuais lecionados ao longo do ano letivo foram: Atletismo, *Badminton*, Ginástica de Solo, Ginástica de Aparelhos e Ginástica Acrobática.

O *Badminton*, apesar de ter uma componente tática vincada, esta torna-se menos predominante a partir do momento em que a relação com a raquete e com o volante, bem como a familiarização dos movimentos específicos (deslocamentos, tipos de batimentos), se tornam essenciais para que a interpretação espacial (tática) possa ser colocada a favor do sucesso na modalidade. Desta forma, a técnica é um caminho percorrido para que a tática surja com sucesso. A observação precoce da turma através da Avaliação Diagnóstica fez com que esta valorização da técnica se tornasse ainda mais importante, na medida em que me permitiu antecipar esta melhoria técnica com vista à obtenção de sucesso no jogo. Já a Ginástica, por exemplo, valoriza a



execução correta e a perfeição do movimento, sendo a técnica um fim em si mesma, ao contrário do *Badminton*.

#### **4.1.3.3 Plano de Aula**

O plano de aula além de ser um planeamento micro de todo o processo de ensino-aprendizagem, é a possibilidade o professor antecipar os acontecimentos da aula. Desta forma, questões relacionadas com a formação de grupos, a distribuição dos alunos, o tipo e a quantidade de material necessário para cada situação de aprendizagem, bem como o local e a forma de instruir os alunos, são fatores muito importantes para a rentabilização do tempo de aula, que permitem ganhos significativos em termos de tempo potencial de aprendizagem.

O plano de aula, tal como a palavra indica, é um plano e, portanto, é suscetível de ser alterado na ação devido a fatores que possam comprometer a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Este documento é complexo e deve ser realizado no sentido de orientar o professor ao longo da aula, mas sempre com a noção de que pode ser consultado por qualquer outra pessoa. Por isso, este deve estar tão bem definido e claro quanto possível.

Em termos estruturais o plano de aula está dividido em diferentes partes que fazem dele um documento completo, com toda a informação pertinente acerca da aula. Como tal, existe o cabeçalho onde consta a informação sobre a modalidade a lecionar, o dia da aula, o número da aula, a sessão, o material necessário, o nº de alunos previstos, duração da aula, hora da aula, espaço disponível, função didática e objetivos da aula em todos os domínios: cognitivo (Cultura Desportiva); Sócio-afetivo (Conceitos Psicossociais); Psicomotor (Habilidades Motoras e Condição Física).

Em relação ao “corpo” do plano de aula, este subdividia-se em 3 partes: inicial, fundamental e final. Todas as partes da aula têm como objetivo transmitir conhecimento aos alunos, embora essa abordagem seja realizada de formas diferentes consoante a parte da aula.

A parte inicial tinha como objetivo preparar os alunos em termos físicos e psicológicos para a parte fundamental, sendo esta parte da aula o 1º contacto da turma com o professor, com o espaço e com a modalidade. Aqui, as situações de aprendizagem assumiam, por norma, um carácter lúdico mas preparatório para a aprendizagem.

A parte fundamental da aula tinha como intuito incluir a transmissão formal de conhecimentos aos alunos, ou seja, através de situações de aprendizagem o professor transmitia os conteúdos aos alunos. O número de situações de aprendizagem variava conforme a quantidade e dificuldade dos conteúdos de cada aula, sendo que esta gestão era feita de forma a manter os alunos ativos e predispostos à aprendizagem. Mantinha a intensidade dos exercícios elevada e, através de pausas, os níveis de fadiga diminuían a probabilidade de diminuir a capacidade de raciocinar e aprender.

A parte final da aula tinha como objetivo baixar, gradualmente, a intensidade dos exercícios, de forma a promover o retorno à calma. Normalmente nestes momentos, solicitava a recolha do material utilizado na aula, criava situações de aprendizagem lúdicas ou requeria uma corrida de baixa intensidade.

Este corpo do plano de aula era também dividido em quatro colunas, sendo cada uma delas dedicadas: ao tempo previsto para cada situação de aprendizagem; aos objetivos comportamentais inerentes a cada situação de aprendizagem; à organização didático-metodológica da situação de aprendizagem e as palavras-chave a serem utilizadas ao longo da aula.

O tempo previsto para cada situação tinha em conta a pertinência de cada conteúdo e a ênfase dada a cada aula para cada conteúdo.

Os objetivos comportamentais eram aqueles que balizavam o comportamento dos alunos, sendo estes objetivos traçados, conforme os conteúdos e as suas componentes críticas.

A organização didático didático-metodológica da situação de aprendizagem era uma parte importante, em que descrevia a situação de aprendizagem, assim como a disposição e distribuição da turma pelo espaço de aula.

As palavras-chave serviam como palavras de referência que tinham por base as componentes críticas de cada conteúdo. Estas palavras eram uma forma de antecipar e guiar a intervenção do professor.

#### **4.1.4 A realização**

Neste tópico irei discorrer sobre algumas temáticas que considero pertinentes e que foram alvo de reflexão ao longo do ano letivo. A intensidade e frequência com que estas reflexões surgiram, ao longo deste processo formativo, fizeram-me evoluir enquanto professor e, por isso, considero ser importante apresentá-los seguidamente.

##### **4.1.4.1 Gestão de tempo, espaço e materiais: uma influência no tempo (e qualidade) de empenhamento motor dos alunos.**

Partindo do pressuposto que o grande objetivo da EF passa por ensinar os conteúdos das diferentes modalidades, propostos pelo Programa Nacional de EF, a aula de EF surge como um tempo letivo com lugar definido no currículo do aluno, sendo o professor de EF, quem assume a liderança de todo o processo de ensino-aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem exige uma fase de planeamento, que antecede a ação, sendo este um momento reflexivo, em que o professor antevê o que ensinar, o modo como vai ensinar e os recursos necessários para o fazer, conduzindo os alunos a atingir os objetivos comportamentais definidos.

Como referido no capítulo anterior, é nesta fase de planeamento que surge a necessidade de prevenir e antever o tempo, o espaço e os materiais necessários para a aplicação dos exercícios, que melhor se adequam ao nível dos alunos e aos objetivos definidos.

Contudo, é na prática que a capacidade de gestão destes recursos ganha maior evidência na ação do professor, devido às variáveis contextuais da aula. Além disso, a necessidade de controlar a turma, é também uma das preocupações do professor, que, por vezes, descentraliza a nossa atenção destas questões organizacionais. Com efeito, depois de consolidados estes

aspectos do controlo da turma, a minha principal preocupação centrou-se no ajuste do tempo e do espaço dos exercícios propostos na aula, de modo a potenciar a transmissão de conhecimentos.

No plano de aula, os exercícios propostos tinham já o tempo e o espaço bem determinados e na prática o objetivo era conseguir conciliar estas duas variáveis, de forma a obter um exercício suficientemente rico em termos de quantidade (tempo de prática efetiva) e de qualidade (capaz de dar resposta aos objetivos comportamentais definidos). Para isso, a organização do espaço e dos alunos precisava estar em harmonia com os objetivos do exercício e as regras implementadas.

Esta gestão de cada uma das tarefas propostas foi, muitas vezes, aprimorada ao longo das aulas, por tentativa e erro. É importante que a gestão dos espaços seja cuidada, tendo em conta a sequência dos exercícios, de forma a promover transições rápidas entre os mesmos. A sequência de exercícios deve ter não só uma lógica didática (em termos de progressão pedagógica), mas também aliar a esta lógica uma boa gestão e aproveitamento dos espaços, a fim de rentabilizar ao máximo os materiais e a organização dos alunos.

Relativamente ao tempo dispensado para cada exercício, este tinha de ser suficiente para que os alunos percebessem os objetivos e conseguissem alcançá-los, mas também era necessário atender à fadiga muscular, que tem influência direta na capacidade de concentração dos alunos e da sua performance. Muitas vezes, esta gestão tinha de ser feita de forma personalizada, isto porque, se uns alunos atingiam o objetivo de forma mais rápida, outros necessitam de mais tempo para exercitar e adquirir os conteúdos. Esta gestão deve ser feita pelo professor conforme a observação na ação, gerindo o sucesso, a fadiga e o prazer que o aluno sente enquanto realiza determinada atividade planeada.

Por último, na gestão do material, percebi que, a forma como distribuímos o material pelo espaço, a quantidade de material utilizado e os tipos de materiais usados, são todos “ingredientes” importantes para as aulas de EF, pois servem de “cartão-de-visita” aos alunos. Isto é, uma apresentação

cuidada do espaço e do material da aula, pode proporcionar ao aluno uma atração pelas atividades e um conforto que o deixa mais disponível para aprender (mais e melhor).

No meu entendimento, a forma como dispomos o material pelo espaço pode ser, também, uma forma de colocar a imaginação dos alunos à prova. Assim, questionar os alunos sobre os exercícios, frente à disposição do material, entre outras questões, pode ser uma forma de estimular nos alunos a criatividade, que pode enriquecer não só o desenvolvimento dos alunos, como também o leque de ideias futuras do professor.

Contudo, é principalmente, na capacidade de rentabilizar esta distribuição e organização, ao longo das tarefas propostas, que o professor consegue transições rápidas e um aumento do tempo potencial de aprendizagem dos alunos.

Além disso, é importante desenvolver nos alunos uma elevada capacidade de respeitar e gerir o material, para que possam preservá-lo e, com autonomia, serem capazes de recolher e montar o material dos exercícios. A autonomia é também uma capacidade importante no desenvolvimento do aluno e solicitar a colaboração dos alunos para a gestão do material, pode ser uma forma de a desenvolver, tornando-a útil para o processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, a gestão do tempo, do espaço e dos materiais deve ser feita de forma harmoniosa, tendo sempre como princípio básico a promoção de ambientes propensos à aprendizagem dos alunos. Este ambiente congrega uma quantidade elevada de tempo potencial de aprendizagem ao longo da aula, assim como, uma exercitação adequada e direcionada para a concretização de objetivos bem definidos e atingíveis, por parte de cada aluno.

#### **4.1.4.2 A liderança: a necessidade do professor se ajustar às características dos alunos**

O professor, enquanto líder do processo de ensino-aprendizagem, deve ter uma elevada capacidade de socialização e de relacionamento, sendo estas

capacidades muito importantes para a conquista da turma, tanto no primeiro contacto com os alunos, como na constante interação durante o ano letivo. Assim, atendendo que, nem todos os alunos da turma são iguais, considero que o professor deve ter a capacidade de se adaptar à personalidade de cada aluno, para que consiga fazer chegar a sua mensagem a todos.

Kirkpatrick e Locke (1991) afirmam que, existem seis traços que distinguem os diferentes líderes: ambição e energia; desejo de liderar; honestidade e integridade; autoconfiança; inteligência; e competência. Com efeito, julgo que todos estes traços estão presentes na minha forma de estar enquanto professor, embora uns estejam mais vincados de que outros.

Já Bilhim (2004) estabeleceu algumas relações entre os traços de personalidade, os comportamentos e os fatores situacionais, através das teorias contingenciais<sup>3</sup>. Através destas relações, surgem diferentes estilos de liderança, mencionados por Ramos (2009, p. 3-4): autocrático, democrático e lascivo.

Segundo este autor, no estilo autocrático o líder determina as linhas de orientação do seu grupo e os resultados a atingir. Este líder demonstra domínio e controlo, assumindo uma postura diretiva e o grupo tem pouca liberdade para desenvolver a criatividade e a autonomia. Este tipo de liderança retira ao grupo a capacidade de ser proativo e autónomo, dando apenas resposta aos objetivos estipulados pelo líder. Nestes casos, o desenvolvimento de qualquer tipo de atividade exige a presença do líder, para que ocorra a manutenção de níveis elevados de performance.

No estilo democrático, Ramos (2009) refere que o líder privilegia muito o diálogo no grupo para que se estabeleça os resultados a atingir. O papel assumido por este líder é de orientação e apoio ao grupo, potenciando assim, elevados níveis de relacionamento interpessoal na turma com o professor. Desta forma, este líder consegue incrementar altos níveis de produtividade, alcançados através de um ritmo de trabalho seguro e progressivo.

---

<sup>3</sup> As teorias contingenciais são teorias que se debruçam sobre as características do contexto da ação do líder, permitindo adaptar um perfil de liderança adequado a cada contexto. (Bilhim 2004)

Relativamente ao estilo lascivo, Ramos (2009) refere que neste estilo, o líder permite que os alunos assumam o processo de tomada de decisão. Este tipo de liderança acarreta um ambiente desorganizado, sendo que pode surgir o desrespeito e a ausência de uma voz de comando na determinação de funções e resolução de conflitos. Por esta razão, pode ocorrer a diminuição do nível de produtividade.

Neste âmbito, as teorias contingenciais explicam de alguma forma os níveis de eficácia da liderança do professor, uma vez que as circunstâncias de cada momento da aula determinam o melhor estilo de liderança a dotar a cada momento.

Adicionalmente, frente a estes estilos, mais tarde surge a teoria da liderança carismática. Segundo Rego e Cunha (2005), esta liderança é atribuída pelos seguidores conforme o reconhecimento que eles dão ao respetivo líder. Robbins (2002, p. 335-360) apresenta cinco características do líder carismático: visão e articulação, pela criação de metas e clarificação das mesmas para facilitar o alcance das mesmas; risco pessoal, uma vez que assume riscos e os seus erros, utilizando-os para melhorar em prol da evolução do grupo; sensibilidade ao ambiente, visto que faz uma avaliação e adaptação do contexto da aula em prol de um bom ambiente de aprendizagem; sensibilidade perante as necessidades dos alunos; e comportamentos não convencionais.

Além desta, surgiu também a liderança transacional e a liderança transformacional. A liderança transacional foca-se na atribuição de recompensas e castigos pelo desempenho efetivo (Kinicki e Kreitner, 2006).

Para Lourenço (2009), a liderança carismática pode ser confundida com a liderança transformacional, situando-se a diferença no desenvolvimento da autonomia. Isto é, a liderança carismática dá ênfase à visão de alguém como líder, enquanto, a liderança transformacional, tenta desenvolver no grupo a autonomia, questionando assim, a visão do próprio líder.

Kinicki e Kreitner (2007, p. 235-240) apresentam as seguintes bases de atuação do professor com liderança transformacional: motivação inspiracional (motiva os alunos pela emoção); influência idealizada (atua com recurso a

padrões éticos, que servem de exemplo para os seguidores); consideração individualizada (interesse pela particularidade de cada aluno para melhor responder às suas necessidades); e estímulo intelectual (provoca nos alunos a necessidade de serem autónomos, emancipatórios e inovadores para resolver problemas de forma especial).

Tentei utilizar a liderança transformacional ao longo do ano letivo, já que achei que seria este estilo que poderia aproximar-me mais dos alunos, fazendo-os valorizar o conhecimento que pretendia transmitir. Tentei sempre adaptar os conhecimentos ao nível de cada aluno e tentei promover a autonomia, para que os alunos pudessem mais tarde evidenciar os comportamentos aprendidos de forma livre e espontânea.

#### **4.1.4.3 O Modelo de Educação Desportiva e o desenvolvimento da autonomia dos alunos**

O MED é um modelo de ensino que favorece o desenvolvimento da autonomia dos alunos. A autonomia, na minha opinião, é o expoente máximo do desenvolvimento psicossocial do aluno. Isto porque, aliado a esta característica pode estar a competência do aluno, que o torna capaz de autorregular o próprio processo de ensino-aprendizagem (sempre com a mediação do professor). Penso que é muito importante para um professor, conseguir desenvolver no aluno a capacidade de encontrar o erro e de o melhorar através da reflexão e do processo de tentativa e erro. O desenvolvimento desta capacidade no aluno, é a garantia de que este terá todas as ferramentas necessárias para alargar a sua base de conhecimento, através da experimentação e vivência nos vários contextos de prática desportiva.

Com a implementação deste modelo de ensino, na modalidade de basquetebol, ambicionava que os alunos fossem capazes de se organizarem e comunicarem autonomamente, tornando-se capazes de gerir as situações de aprendizagem propostas pelo professor. Graça e Mesquita (2009) referem que, no MED, estas atividades devem ser organizadas por equipas, onde todos são



importantes na obtenção do resultado final. Desta forma, o papel de cada aluno é visto como essencial, porque todos contribuem de forma decisiva para a elevação da sua equipa.

Siedentop (1994) afirma que, no MED o desporto institucionalizado tem seis passos a concretizar: a criação de uma época desportiva; a filiação e o sentido de pertença dos alunos à sua equipa; a competição formal; o registo estatístico dos resultados; a festividade; e o evento culminante.

A época desportiva implementada na UD de basquetebol, permitiu fazer uma abordagem aos conteúdos didáticos dentro de uma cultura de um clube, estruturada por vários momentos competitivos (um momento pré-competitivo ou de preparação e um momento competitivo).

Desta forma, a filiação surge de forma natural devido à divisão dos alunos por clubes e por tarefas e/ou responsabilidades, em que cada equipa desenvolve uma série de relações e dinâmicas que os possibilitem saírem vencedores da competição. As relações estabelecidas respeitam uma hierarquia pré-estabelecida, na qual os alunos aprendem a lidar com diferentes personalidades e são responsabilizados pelo cargo que ocupam, gerindo simultaneamente, uma série de fatores importantes da aula (tempo, espaço e materiais).

Os cargos assumidos foram: de capitão/treinador, elemento responsável por operacionalizar as situações de aprendizagem, disponibilizadas na rede social pelo professor e por preencher todas as pontuações de todos os exercícios, no final das aulas; relações públicas (RP), que tinham como função informar os capitães acerca dos exercícios que estes deveriam de orientar nas aulas, recorrendo ao grupo criado na rede social; jogador, que tinha como função dar o seu melhor para que a sua equipa obtivesse a melhor classificação possível. A distribuição destes cargos foi da minha responsabilidade: *“Sei que a minha escolha dos capitães e dos RP poderia gerar problemas devido ao facto de alguns alunos serem irresponsáveis. A escolha foi arriscada, mas assumo as consequências da decisão pois julgo que a nomeação destes alunos para os cargos teria benefícios, tais como torná-los mais responsáveis através da liderança da sua equipa e serem comunicativos*

*de uma forma eficaz. Através de uma conversa com os alunos e de um apelo ao bom senso e responsabilidade deles, julgo ter conseguido mudar a opinião deles em relação às funções e em relação a importância do papel deles no sucesso das aulas.” (Reflexão da aula 67 e 68)*

Apenas tinham acesso à rede social os alunos que eram nomeados para serem RPs, pois eram estes que tinham como dever observar o plano de aula e fazê-lo chegar ao capitão, para que o mesmo se pudesse preparar para aula.

A competição formal era assegurada em todas as aulas, sendo que o registo dos resultados era sempre realizado no final da sessão. Deste modo, a redução dos tempos de transição foi conseguida e a aula mantinha um ritmo elevado. Em relação à competição, como revela o excerto seguinte, decidi ser menos interventivo que o habitual: *“(…) queria ver até que ponto a turma era autónoma para gerir conflitos, gerir a competição e promover um ambiente harmonioso e saudável à aprendizagem. Na minha opinião os alunos foram capazes, revelaram ser autónomos e proativos e, acima de tudo, conseguiram divertir-se enquanto aprendiam com este pequeno evento.” (Reflexão da Aula 21 e 22)*

O valor da competição pode ser comprovado com o seguinte excerto de uma reflexão: *“Nesta aula senti que os exercícios que implicam competição são muito mais motivantes para a turma do que exercícios isolados/analíticos. A turma envolve-se muito mais neste tipo de tarefas e a aplicação de conteúdos é feita de uma forma mais harmoniosa.” (Reflexão da Aula 73 e 74)*

A festividade foi assegurada por cada equipa através do envolvimento de todos os alunos, mas também através da colocação de música ao longo dos momentos formais de competição.

O evento culminante foi o momento de maior festividade, por isso procurei manter os níveis de empenho dos alunos. A festividade implica muita responsabilidade, pois pode se tornar nociva à obtenção de sucesso dos alunos, pelo excesso de relaxamento.

Como referem Graça e Mesquita (2009, p.64), o MED proporciona *“ambientes de prática propiciadores de experiências desportivas autênticas”*. Ou seja, este modelo de ensino proporciona aos alunos uma vivência

desportiva diferenciada, potenciada pela diversidade de papéis a encarnar e pela autonomia necessária à evolução do aluno. O MED obriga que todos estejam em interação constante, seja em cooperação ou competição, seja individual ou coletivamente, e, desta forma, o enriquecimento do aluno é conseguido pelo modo como interpreta a sua experiência neste processo e como a coloca em prática em oportunidades futuras.

Este tipo de ensino proporciona também aos alunos uma forma de se tornarem responsáveis e pró-ativos, desenvolvendo a sua criatividade e capacidade de gerir um momento de ensino dentro da sua própria equipa. O momento em que um aluno ensina algo a outro é de extrema importância para que ambos se respeitem, para que saibam expor as suas ideias e aprendam a escutar as ideias dos outros. Estas características permitem, especialmente ao aluno que ensina, a adotar estilos de liderança que o levem a ser aceite pela equipa: *“(...) Através do MED pretendo melhorar não só o nível das habilidades motoras e conhecimento do jogo, mas também melhorar competências psicossociais importantes para o crescimento dos alunos, tais como a responsabilidade, autonomia, capacidade de resolução de problemas, criação de espírito de grupo e de pertença, capacidade de liderar um grupo e o motivar, capacidade de superação, manter o fair-play competitivo ao longo da vida e saber competir(ganhar, empatar e perder e retirar ilações para situações futuras) (...) O objetivo do MED é que os alunos aprendam de forma autónoma, guiados pelo capitão, supervisionados pelo professor.” (Reflexão da Aula 65 e 66)*

A aplicação do MED foi uma experiência que nunca tinha vivido e consegui ter a oportunidade de o aplicar e ajustar às condicionantes do meu contexto escolar. Esse ajuste fez com que criasse bases para que numa próxima oportunidade possa melhorar a aplicação do MED, consoante o contexto escolar.

#### **4.1.4.4 Motivar para as aulas de Educação Física recorrendo à música**

A música na aula de EF surgiu como uma forma diferente de comprometer os alunos com a prática. Assim, recorrendo a um estímulo externo, consegui motivar os alunos para o envolvimento e superação de cada tarefa ou para o relaxamento, conforme o objetivo que pretendia.

A utilização deste recurso na aula de EF, tem por base o gosto generalizado da turma pela música, o que por si só, proporcionava aos alunos uma sensação confortável ao longo de toda a prática.

A música causa no ser humano sensações diferentes, consoante o estilo musical ouvido. E, na minha opinião, nas aulas de EF a música pode ser utilizadas para dois objetivos distintos: contrair ou descontraír.

Para promover a contração, a concentração, o empenho e a superação, o estilo de música adotado tinha um ritmo acelerado, um batimento forte e um volume mais elevado. Este tipo de música foi utilizado especialmente no treino funcional, como forma de motivar os alunos e de promover o esforço máximo na execução das tarefas. No treino funcional, a minha intervenção era reduzida e, na maioria das vezes, era indispensável esta estratégia com carácter motivacional. No caso, de ser necessário um *feedback* corretivo, este era reproduzido de forma individualizada e próxima do aluno.

Por outro lado, para difundir a descontração, a serenidade e o relaxamento o estilo de música adotado tinha um ritmo lento, um batimento suave e um volume baixo. Este tipo de música foi utilizado na ginástica, como forma de criar um ambiente positivo e relaxante. Com efeito, no seguinte excerto pode verificar-se a importância da música nesta modalidade: *“Esta aula contou com a ajuda da música como forma de concentrar e motivar os alunos, mantendo-os focados na aula e no que era pretendido atingir. O contributo desta música é vital na manutenção dos níveis elevados de concentração dos alunos. É um fator extrínseco à própria prática mas que a torna mais rica e com um ambiente de aprendizagem saudável. O valor motivacional desta ferramenta é muito elevado tendo em conta determinadas modalidades que têm um cariz mais técnico e “fechado”, sendo assim a música uma forma de atrair os alunos para a prática e de os colocar confortáveis mentalmente na realização das habilidades motoras”*. (Reflexão da Aula 119 e 120)

Na ginástica, a minha intervenção é mais frequente e, portanto, o volume da música foi sempre baixo para que o *feedback* fosse escutado pelos alunos e as correções imediatas.

Conforme o verificado nas minhas aulas, a ausência da música tanto no treino funcional como na ginástica, marcava um ambiente monótono, silencioso e desmotivante para os alunos. E, por isso, a presença assídua da música nas aulas de EF emergiu da frequente sugestão dos alunos, permitindo aumentar exponencialmente os seus níveis motivacionais.

#### **4.1.4.5 O ensino das modalidades coletivas: a importância da tática e da técnica**

O ensino das modalidades coletivas é algo que me motiva pessoalmente, devido à presença das ações táticas que, na minha opinião, dão brilho a todos os desportos coletivos.

A pertinência deste tema surge pela reflexão aprofundada de todas as modalidades coletivas lecionadas, ao longo deste ano letivo, e pela constante inquietação causada em mim, enquanto professor.

Na minha opinião, nas modalidades coletivas, os conteúdos táticos evidenciam-se com maior frequência e preponderância, sendo esta componente que, em parte possibilita, a obtenção de sucesso neste tipo de modalidades.

A aplicação da habilidade motora desprovida de intencionalidade e contextualização, faz dela algo vazio, sem cor, sem harmonia, por isso incidi sempre nestes fundamento ao longo do ensino destas modalidades coletivas: *“Um aluno que não entenda o motivo porque está a utilizar determinada habilidade (passe, drible, remate), está a hipotecar a hipótese de entender o jogo como um fenómeno coletivo, onde a relação entre jogadores, adversários, terreno de jogo e a bola são muito importantes”.* (Reflexão da Aula 105 e 106)

No meu entendimento, os conteúdos táticos, por serem a base da tomada de decisão, devem ser ensinados antes dos conteúdos técnicos, pois só após o entendimento do jogo, a correta execução técnica fará sentido para

os alunos: *“Sem se perceber a intencionalidade das ações, nunca o aluno irá entender como e quando deve utilizar as habilidades motoras técnicas, tomando também decisões taticamente acertadas”*. (Reflexão da Aula 105 e 106)

Após a correta interpretação de jogo, a técnica irá assumir uma maior primazia, isto porque, a intenção já existe, faltando apenas a execução correta dessas habilidades técnicas: *“(...) de que nos vale perceber do jogo se não executamos o que estamos a pensar por falta de domínio corporal e pela pobreza da relação com a bola? Os alunos após entenderem a componente tática, irão perceber que a técnica deve ser aprofundada, mas sempre com o conteúdo tático como base da intencionalidade da técnica”*. (Reflexão da Aula 105 e 106)

Ainda sobre a tática e a técnica e da sua operacionalização no contexto escolar, *“intervir sobre a forma como se realiza determinado gesto técnico sem se perceber a intencionalidade dele, o que se pretende criar ou aproveitar com ele, é o mesmo que oferecer uma laranja sem sumo. Uma coisa bonita por fora, mas oca por dentro. Tento dotar os meus alunos de intencionalidade em cada ação, fazendo com que estes pensem sobre o que estão a fazer e tomem a melhor decisão. Bem sei que uma boa tomada de decisão deve ser seguida de uma boa execução, senão a anterior perde sentido. Mas, será que perde mesmo? Se um aluno sabe a melhor decisão a tomar, toma-a e não obtém sucesso por falta de técnica, ele não irá valorizá-la mais? Não irá sentir que a falta de técnica está a prejudicar o seu sucesso? E aí, a técnica não ganha um novo sentido? O sentido intencional da ação, a questão tática? A pertinência do conteúdo técnico só surge quando o conteúdo tático necessita dele. Supervisionado pelo professor, o aluno após errar em termos técnicos deverá em aulas seguintes desenvolver essa mesma técnica e associá-la a um bom comportamento em termos táticos. (...) na minha opinião, só desta forma, se consegue desenvolver a técnica de forma contextualizada, ou seja, criar a necessidade no aluno de a desenvolver”*. (Reflexão da Aula 113 e 114)

Na minha opinião, este desenvolvimento da tomada de decisão dos alunos pode ser assegurado pelo método da descoberta guiada, sendo este um

excelente meio para perceber a ideia que os alunos têm sobre os conteúdos ensinados, a fim de serem melhor orientados: *“O recurso à descoberta guiada tem sido uma constante ao longo das aulas, principalmente nas aulas de desportos coletivos, onde o conteúdo tático se evidencia com maior frequência e preponderância, e por isso, na minha opinião, assume uma importância vital na obtenção do sucesso neste tipo de desportos”*. (Reflexão da Aula 105 e 106)

Adicionalmente, no ensino das modalidades coletivas, percebi que o professor pode rentabilizar os princípios de jogo de uma modalidade para outra. Contudo, a interpretação destes princípios fundamentais, deve estar associada a uma determinada forma de jogar, sendo, por isso, pertinente, elaborar um modelo de jogo simples e claro, onde constem os comportamentos a serem adquiridos pelos alunos em cada momento de jogo.

Na modalidade de futebol decidi criar um modelo de jogo específico para a turma, orientando os alunos segundo princípios táticos específicos a cada momento de jogo, que davam resposta às necessidades colocadas. Na operacionalização deste modelo, senti uma grande dificuldade em centrar-me nos conteúdos essenciais para os conseguir ensinar na íntegra, principalmente pela escassez de tempo. O nível da turma foi também um fator condicionante para a implementação integral deste modelo, já que a extensão dos princípios era grande e nem todos os conseguiam assimilar.

Assim, relativamente à UD de futebol refleti, *“o balanço que faço desta UD é muito positivo, sendo que numa próxima oportunidade a criação de um modelo de jogo para a turma parece ser pertinente, isto numa perspetiva de criar nos alunos uma forma de jogar que vá de encontro às expectativas dos alunos e às suas possibilidades, para que a interpretação de todos os alunos em relação ao jogo seja idêntica. (...) A ideia de jogo deverá, logicamente apelar à interpretação e não tanto formatar os alunos de forma a os limitar e castrar em termos de liberdade”*. (Reflexão da Aula 117 e 118)

Deste modo, o modelo de jogo, surge, no meu entendimento, como orientador para a aprendizagem dos alunos. A riqueza da interpretação do jogo acrescenta qualidade à forma de jogar dos alunos e, através da descoberta guiada, o professor deve fornecer as ferramentas necessárias a essa

interpretação e capacidade de decisão dos alunos. Ou seja, a riqueza da interpretação do jogo, por parte dos alunos, é desenvolvida pelo professor através das situações de aprendizagem propostas e de uma intervenção que direcione o aluno: *“Se eu quero desenvolver esse tipo de raciocínio nos alunos tenho de lhes criar contextos propícios a isso. Sei que poderia ter desenvolvido os 2 conteúdos de forma isolada, mas decidi proporcionar uma situação de aprendizagem mais idêntica ao jogo, daí ter envolvido os 4 momentos do jogo de Andebol: organização ofensiva, transição ataque-defesa, organização defensiva e transição defesa-ataque. Na minha opinião abordar o jogo de Andebol sem ter em conta todos os momentos de jogo é o mesmo que ensinar pela metade”.* (Reflexão da Aula 113 e 114)

No que se refere ao ensino das modalidades coletivas, primei por fornecer aos alunos todas as oportunidades possíveis para compreenderem o jogo e para tomarem decisões conscientes e racionais. Após essa compreensão tática, preocupei-me com a concretização dessa mesma ideia, ou seja, com a questão técnica. Numa fase inicial preocupei-me com a intencionalidade da ação e depois na execução dessa mesma ideia.

#### **4.1.5 A avaliação**

Após a conceção, o planeamento e a realização, o processo de ensino-aprendizagem necessita de um ou mais momentos formais (ou não) de análise e avaliação da evolução ou não dos alunos. Bento (2003, p.16) refere que *“a didática prescreve, desde há décadas, como tarefas centrais do professor, intimamente associadas, a planificação, a realização, a análise e a avaliação do ensino”*, valorizando desta forma, todas as tarefas que estão incumbidas ao professor.

Relativamente à avaliação, Mesquita e Graça (2009, p. 60) referem que *“a avaliação autêntica reporta-se a desempenhos contextualizados, procurando-se um alinhamento da instrução com a avaliação. Deste modo, as práticas de avaliação não suspendem o processo de aprendizagem, são, antes de mais, oportunidades para os alunos aprenderem e exercitarem os*



*resultados desejados e receberem feedback sobre o desenvolvimento e aprendizagem*”. Isto é, o professor cria contextos de prática direcionados para a aplicação de comportamentos e conteúdos desejados, servindo-se destes momentos, não só para verificar o nível de performance, proporcionando-lhes mais um momento de aprendizagem aos alunos, mas também para receber alguma informação com vista à melhoria do seu desempenho.

Além disso, o momento de avaliação (condições e critérios) deve ser um momento coerente com o que foi ensinado anteriormente (ao longo da UD), estabelecendo assim, uma ponte entre a avaliação e a conceção, o planeamento e a realização do processo de ensino-aprendizagem. Como referido acima, a avaliação é um momento fundamental na atividade do professor, já que através dele o professor consegue retirar informações acerca dos níveis de desempenho dos alunos e verificar a coerência do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme os momentos do ano letivo e as UD's, nesta fase de avaliação foram implementados tanto momentos formais como informais para os alunos, com objetivos distintos mas complementares. Por isso, importa destacar os diferentes tipos de avaliação utilizados nesta vivência de estágio: avaliação diagnóstica (AD); avaliação contínua (AC); e avaliação sumativa (AS).

A AD foi utilizada para verificar o nível da turma numa determinada modalidade, com o objetivo de efetuar um planeamento coerente e condizente com os níveis de aprendizagem dos alunos, formulando assim, objetivos atingíveis. Para a concretização desta avaliação, recorri a uma grelha de registo simples, na qual constavam os critérios de avaliação. Uma das grandes dificuldades na formulação desta lista, foi a elevada quantidade e complexidade dos critérios definidos, complicando a verificação e o registo da avaliação na aula.

Numa fase inicial do ano letivo, preocupei-me em obter o máximo de informação acerca dos alunos e, para o efeito, realizei uma AD nas modalidades que considerei pertinentes para a verificação dos diferentes níveis de desempenho da turma (voleibol, basquetebol, *Badminton* e atletismo).

A AC foi realizada ao longo de todas as UD's, através da verificação do que era realizado pelos alunos ao longo das aulas, permitindo assim, analisar os comportamentos dos alunos e verificar a eficácia das metodologias utilizadas, de forma ajustar os conteúdos e o próprio processo de ensino-aprendizagem. Através da avaliação contínua, tentei verificar os erros dos alunos de forma a poder encontrar estratégias capazes de os diminuir ou eliminar, reformulando o planeamento efetuado. Para além de promover mudanças no planeamento ou fomentar as decisões já tomadas, a avaliação contínua foi muito útil nos casos em que os alunos não podiam realizar a avaliação sumativa.

A AS foi realizada no final de cada UD, na qual pretendia verificar tudo o que os alunos tinham aprendido ao longo da respetiva UD. O objetivo da AS foi classificar o desempenho do aluno quantitativamente.

Através da avaliação sumativa, verifiquei os níveis atingidos por cada aluno e consegui perceber até que ponto os objetivos formulados foram coerentes e atingidos pela turma. Esta avaliação contemplou sempre os vários domínios de desenvolvimento do aluno: domínio psicomotor, domínio sócio-afetivo e domínio cognitivo.

O domínio psicomotor tinha a cotação de 75%, sendo a sua avaliação de carácter prático (centrada no nível de desempenho do aluno). Isto é, o professor verificava se os critérios de avaliação eram cumpridos ou não, atribuindo ao aluno uma classificação. Nos desportos coletivos e no *Badminton*, a AS contemplava a situação de jogo reduzido ou formal. Nos desportos individuais, designadamente na ginástica, a avaliação foi efetuada através da criação de uma sequência gímnica.

O domínio sócio-afetivo, que contabilizava 15% da classificação final, foi avaliado através de registos realizados ao longo do ano letivo, sendo esta avaliação um pouco mais subjetiva e com referência à norma.

O domínio cognitivo (cultura desportiva) foi avaliado através da criação de fichas sumativas (testes teóricos) em cada UD e também pela avaliação contínua. A avaliação contínua contemplava a verificação do cumprimento das regras do jogo e a utilização dos sinais de arbitragem corretos durante as

aulas. As fichas sumativas eram compostas por três grupos de respostas: grupo I – com a seleção da melhor opção (escolha múltipla); o grupo II - com respostas de verdadeiro ou falso; o grupo III – onde eram colocadas imagens para legendar com o nome do gesto técnico, com sinais de arbitragem ou com a colocação das mãos nas ajudas na Ginástica.

Em relação à avaliação tive algumas dificuldades no que se refere ao registo do desempenho dos alunos, isto porque como não estava habituado a centrar-me em detalhes na execução, obrigou-me a estar mais atento. Como as componentes críticas eram muitas e detalhadas, obrigava-me a perder algum tempo na observação de cada aluno, de forma a atribuir uma nota justa. Apesar das dificuldades, a experiência permitiu-me perceber que o ideal é ter poucas componentes críticas para poder dar resposta a todas elas, correndo assim o risco de não avaliar de forma justa, já que a atribuição da nota pode ser semelhante mesmo que a execução seja algo diferente.

## **4.2 Área 2 - Participação na Escola e Relação com a Comunidade**

### **4.2.1. Desporto Escolar**

O Desporto Escolar ocorre um contexto extracurricular em que a prática desportiva se pode evidenciar de uma forma mais informal. Como refere Marques (2006, p. 145), esta é uma das formas utilizadas para promover uma efetiva e verdadeira cultura desportiva, saindo dos limites da Educação Física.

O agrupamento de escolas, onde realizei o meu EP, oferece aos alunos a possibilidade de praticar *Badminton*, Boccia, Dança, Basquetebol e Ténis de Mesa, sendo que noutras escolas do Agrupamento se desenvolvem atividades como Ténis, Boccia, *Badminton*, Futsal, Ténis de Mesa, Ginástica Acrobática e Patinagem. Desta forma, o Agrupamento assegura uma grande diversidade de modalidades nas quais os alunos das escolas arredores podem frequentar. Algumas das modalidades abordadas têm horários diferentes, oferecendo a todos os alunos a oportunidade de poderem efetivar a sua prática desportiva regular.

Devido à disponibilidade que possuía em termos de horário, a atividade que escolhi para fazer um acompanhamento regular foi o Boccia. O Boccia na escola é uma atividade quase exclusivamente dedicada a alunos com NEE, integrando alunos que sofrem de autismo, défice cognitivo e paralisia cerebral.

O acompanhamento desta modalidade suscitou-me algumas dúvidas devido à falta de conhecimento nesta modalidade desportiva, mas aceitei o desafio por estar convicto de que seria uma lacuna que poderia sucumbir na minha formação. Outro aspeto que despertou vontade em fazer parte deste projeto foi o facto de ter de lidar com alunos com NEE. O convívio com esta população foi uma novidade, assim como, a abordagem em termos de ensino-aprendizagem com populações com estas características.

A vivência nestes contextos, que não fizeram parte das minhas experiências anteriores, permitiram-me alargar horizontes e desenvolver capacidades e competências essenciais à docência, tais como a capacidade de liderança, a capacidade de ajustamento de conteúdos às características dos alunos, a capacidade de gestão e organização de atividades, aprendendo a manter um equilíbrio na utilização da competição e da cooperação no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, ao longo do ano letivo desenvolvi, em cooperação com o Núcleo de Estágio da FADEUP, uma série de atividades e de eventos que proporcionaram experiências marcantes para os alunos com NEE. Estes alunos normalmente são colocados de parte em relação à escola, sendo o seu processo educativo diferente de todos os alunos que frequentam a escola. Desta forma, a missão que tínhamos, enquanto professores, centrava-se em ensinar de forma marcante este grupo de alunos, proporcionando-lhes momentos felizes mesmo que por apenas breves minutos. O sorriso e a felicidade que conseguíamos proporcionar-lhes com os nossos eventos e com a nossa intervenção, despertava neles a vontade e a ânsia para a chegada da aula seguinte, para poderem divertir-se um pouco mais.

Os eventos criados tinham como objetivo ensinar os alunos a jogar Boccia, em situações de jogo de 1x1 e jogos por equipas de 2x2 ou 3x3.

Também a formação das equipas era realizada de diferentes formas: por duelos entre género, pela mistura de professores e alunos e por duelos entre professores e alunos. Esta diversidade fez com que a relação entre todos se tornasse profunda e marcante, sendo a emoção positiva o ponto alto de todas as aulas.

Adicionalmente, tinha também em conta a passagem por diferentes locais de prática: pavilhão, polivalente, relvado sintético e campo exterior. A diversidade de locais tinha como objetivo, não só dar a conhecer vários pontos da escola aos alunos com NEE, mas também a divulgação deste trabalho desenvolvido junto da comunidade escolar, no sentido de valorizarem o mesmo. De referir que, em todos os eventos criados, a premiação dos alunos era um ponto-chave na manutenção e aumento de expetativas por parte de todos. Isto porque, apesar do simbolismo e simplicidade do prémio, essa recordação faria com que respeitassem ainda mais o nosso trabalho e a nossa dedicação.

Na minha intervenção, enquanto professor, pretendia valorizar a iniciativa de cada aluno, sendo o festejo uma ferramenta recorrentemente utilizada para esse efeito. Assim, criando com os alunos um festejo próprio, característico o nosso grupo, este era já um gesto especial que, muitas vezes, era a forma de nos cumprimentarmos sempre que nos víamos na escola.

Todos estes momentos marcaram este meu ano de estágio, onde lidar com pessoas diferentes, com motivações e aspirações diferentes das minhas e com sentimentos tão importantes e legítimos como os meus, fez com que refletisse e valorizasse estas crianças, que merecem tanto quanto eu serem felizes. No meu entendimento, passa um pouco por nós professores contribuir para essa felicidade.

A maior recompensa que tive desta experiência foi ver o meu trabalho reconhecido não só pelos alunos, mas também por alguns professores da escola, que conviveram e admiraram de perto todo o trabalho realizado por mim e por nós (Núcleo de Estágio): *“foi muito importante terem ainda tempo de organizar um mini torneio, bem como terem jogado em vários treinos com os alunos NEEs aumentando desta forma os seus níveis motivacionais. (...)”*

*Ainda quero realçar o apoio fantástico do Fábio (...) durante todo o ano na disciplina de EXPRESSÃO MOTORA (EF adaptada aos alunos NEEs), onde ajudaram-me a "pensar" na disciplina, que era nova para mim, bem como o trabalho com os alunos NEEs. Criou-se uma dinâmica muito boa, com partilha de experiências e interajuda. A visualização desse trabalho poderá ser "sentida" na apresentação do circuito militar do aluno com paralisia cerebral no sarau da escola, onde todos nós em conjunto (eu e núcleo de estágio) planeámos e treinamos nas aulas". (Testemunho de um professor da escola, responsável pelo DE).*

Ainda, no âmbito das atividades extracurriculares, tive uma participação menos ativa no corta mato escolar, pois apesar da minha oferta para a organização da atividade, esta não foi necessária no ponto de vista do grupo de EF. O corta mato escolar ficou muito aquém das minhas expectativas, uma vez que a participação dos alunos foi muito reduzida (cerca de trinta alunos) e a organização da atividade ficou aquém do que seria possível.

A fraca promoção desta atividade foi notória, o que levou a uma fraca adesão por parte dos alunos nesta atividade. O facto do evento ter sido marcado num dia fora das atividades letivas, fez com que a maioria dos alunos e dos professores não comparecessem na escola. Outro fator que parece ter provocado este insucesso, foi a existência de prémios para os alunos, que foram ocultados até ao momento de entrega, como forma de surpreender os alunos participantes.

O meu contributo no corta mato escolar foi muito reduzido, tendo ficado apenas responsável por distribuir marcadores aos alunos sempre que realizavam uma volta. Apesar de achar a tarefa útil para o evento, julgo que a minha criatividade e capacidade organizativa poderiam ter sido rentabilizados, trazendo alguma inovação ao evento. O núcleo de estágio sentiu claramente que podia ter sido uma mais valia na obtenção do sucesso nesta atividade.

Tive ainda a oportunidade de estar presente no corta mato distrital, que se realizou no Parque da Cidade. Este evento envolveu uma grande quantidade de alunos dos vários locais do distrito do Porto e foi bem dinamizado, com o auxílio da música. Todos os alunos tiveram o prazer de

passar uma manhã diferente em convívio com os alunos de diferentes escolas, sempre num ambiente saudável e de prática desportiva.

#### **4.2.2. Direção de Turma**

Segundo o Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho artigo 7º, o Diretor de Turma (DT) possui as funções de *“assegurar a articulação entre os professores da turma com os alunos, pais e Encarregados de Educação, promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos, coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno. Deve também articular as atividades da turma com os pais e Encarregados de Educação promovendo a sua participação, coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu caráter globalizante e integrador, e apresentar à direção executiva um relatório crítico anual do trabalho desenvolvido”*.

Como podemos verificar, o cargo de DT envolve uma responsabilidade acrescida da parte de quem assume este papel, isto devido à quantidade de funções que acumula.

É essencial que o DT obtenha a maior quantidade de informações possíveis em relação à turma, para que todo o trabalho possa ser desenvolvido de forma contextualizada e adequada, com vista a prevenir e a resolver situações de forma célere e eficaz.

Esta informação deverá ser seguida de um acompanhamento individualizado de cada aluno, a par do contacto constante com os Encarregados de Educação (EE), sendo que os EE devem ser parte colaborante e nunca constrangedora na promoção da integração do seu educando na sociedade. Estes devem promover uma forma de estar proativa no seu educando e sendo a sua atuação um exemplo para ele. Embora existam alguns constrangimentos ao nível da disponibilidade dos EE, é importante que estes disponibilizem tempo não só para acompanhar o percurso

do seu educando na escola, mas também para o educar da melhor forma possível.

O acompanhamento que realizei em relação ao DT foi reduzido devido à incompatibilidade de horários. Ainda assim, através de diálogos com alguns professores da escola, pude ter um conhecimento geral sobre as funções que este cargo acarreta. A falta de disponibilidade em termos de horário fez com que a minha experiência e contacto prático com o cargo fossem reduzidos, esperando eu que brevemente possa ter a possibilidade de aprofundar os conhecimentos inerentes ao cargo de DT.

#### **4.2.3 Ateliê de Educação Física**

O Ateliê de Educação Física foi uma atividade desenvolvida sob a orientação e coordenação do Núcleo de Estágio. Esta é descrita como uma atividade que integra um tempo e um espaço disponível no horário letivo para a prática desportiva. Esta atividade teve início no segundo período do ano letivo, sendo desenvolvida até ao final do ano letivo. O ateliê decorria no pavilhão desportivo às quartas-feiras, entre as 14h15m e as 15h10m. O material disponível para a atividade foi o material utilizado no treino funcional (TRX, *Kettlebell*, plataforma instável, bola medicinal, *Fitball*), assim como, todo o material disponível no pavilhão desportivo.

O objetivo principal deste ateliê foi alargar a prática desportiva dos alunos sinalizados como casos de obesidade/sobrepeso (casos constatados através dos resultados da bateria de testes do *Fitnessgram*), sendo que o objetivo secundário era tornar este ateliê aberto a toda a comunidade escolar.

A divulgação da atividade foi realizada através da colocação de cartazes e pela distribuição de panfletos pelo contexto escolar.

Em relação aos alunos sinalizados o cuidado foi maior na sua sensibilização, visto que nestes casos a necessidade de desenvolver hábitos de exercício físico é mais elevada. Esta sensibilização passou por informar os alunos acerca das vantagens deste tipo de exercício físico, clarificando de que forma esta pode contribuir para o bem-estar físico e mental de cada um.



Em termos de metodologia, estas aulas tiveram como base o treino funcional. Este tipo de treino foi implementado ao longo das aulas das turmas dos professores estagiários, com vista à concretização do estudo de investigação-ação, e o seu sucesso foi notório pela presença de música, pelo ambiente de descontração e pelo crescente bem-estar, evidenciado pelos alunos que frequentavam este espaço de aula.

Ao longo do ano letivo, o crescimento foi notório em termos de adesão por parte dos alunos, pois inicialmente tínhamos apenas três alunos e terminamos com vinte alunos, dos quais dois são alunos sinalizados. Após alguma divulgação feita nos intervalos e da conversa informal com os alunos, em conjunto com o núcleo de estágio, conseguimos sensibilizar mais alunos para esta atividade.

No entanto, o principal objetivo do ateliê não foi cumprido por vários motivos, entre os quais: a pouca disponibilidade em termos de horário laboral por parte dos alunos, principalmente dos alunos sinalizados; a falta de fidelização e de compromisso com o exercício físico, aliado à pouca motivação para a prática, leva a que o olhar sobre a EF tenha uma perspetiva de obrigação e não uma fonte de prazer; o facto do treino funcional ser ainda um tipo de trabalho desconhecido, causa alguma desconfiança nos alunos; além disso, a divulgação do ateliê foi apenas realizada pelos estudantes estagiários, o que de certa forma limitou a força e abrangência da mensagem que se pretendia transmitir.

Assim, após uma reflexão conjunta, o núcleo de estágio tentou desenvolver respostas, na tentativa de minimizar ou eliminar os desafios anteriormente descritos. As propostas formuladas centravam-se em: verificar os horários das turmas com os alunos sinalizados, para encontrar uma hora comum e possível a todos; aumentar a frequência das sessões do ateliê, aconselhando duas sessões semanais em dias e horas diferentes; iniciar o ateliê no primeiro período letivo, levando em conta os resultados do *Fitnessgram* do ano anterior; realizar o *Fitnessgram* nas primeiras semanas de aulas para verificar o nível de aptidão dos alunos e recrutar os alunos sinalizados para o Ateliê de Educação Física; promover palestras ou

seminários relacionados com os problemas inerentes ao sedentarismo e à obesidade, no sentido de alertar e sensibilizar os alunos para a prática de desporto, propondo uma série de exercícios ou atividades possíveis de serem desenvolvidas fora do contexto escolar; fazer uma demonstração à comunidade escolar do treino funcional, uma vez que esta é a metodologia utilizada nas sessões, pois apenas os alunos das turmas dos professores estagiários tinham conhecimento deste tipo de trabalho e os seus benefícios.

O Ateliê de Educação Física foi uma atividade interessante e pertinente para a minha evolução enquanto professor, visto que estimulava constantemente a minha criatividade, pois precisava de aproveitar o material disponível para a prática, de ajustar os exercícios conforme as necessidades e os gostos dos alunos, mantendo-os motivados, e foi necessário ser proativo na divulgação e publicidade da atividade.

#### **4.2.4 MEXE-TE**

O MEXE-TE foi uma atividade criada e desenvolvida pelo núcleo de estágio. Esta foi realizada ao longo de uma semana, entre as 10h5m e as 11h35m, em que os professores estagiários promoviam aulas com atividades diferentes do habitual. Para o efeito, foram convidados alguns professores a lecionar algumas dessas sessões, promovendo assim o aumento do leque de experiências dos alunos.

Foram abordadas modalidades como *Kizomba*, Judo, Salsa e Zumba, de terça a sexta-feira, uma vez que o núcleo de estágio tinha contacto com pessoas especializadas nestas áreas.

Em termos de organização, no primeiro intervalo da manhã, os professores demonstravam à comunidade escolar os conteúdos que iam desenvolver ao longo dos noventa minutos seguintes. Nesse período da sessão, eram transmitidos aos alunos os conteúdos, para que no intervalo seguinte os alunos demonstrassem a toda a escola o resultado final do que tinham aprendido ao longo da sessão. Esta dinâmica permitiu integrar de forma ativa toda a comunidade escolar já que todos os alunos, funcionários e

professores tiveram a possibilidade de participar de forma efetiva e voluntária na atividade.

No geral a atividade correu dentro das expetativas, sendo a adesão por parte da comunidade escolar elevada, pois as atividades propostas foram de encontro às expetativas e motivações dos intervenientes escolares.

Apesar da elevada adesão da comunidade escolar, as turmas que tiveram o privilégio de usufruir destas sessões mostraram alguma resistência à “novidade” das atividades propostas pelos professores, demonstrando pouco empenho ao longo da atividade. Este comportamento foi revelado pela maioria dos alunos e não pela totalidade.

Esta reação à novidade parece ser um pouco o reflexo do que se vive na sociedade atual, em que o comodismo e o gosto pela rotina se apoderam das vidas das pessoas, que pouco ou nada fazem para mudar. Neste caso, a mudança foi proposta pelo núcleo de estágio, sendo que a única tarefa dos alunos era mostrar disponibilidade para aprender algo novo e vivenciar experiências que podem enriquecer a sua formação. Com efeito, a pouca disponibilidade para aprender e para experienciar novas modalidades, revela a falta de vontade dos alunos para alargar o seu leque de vivências: *“Este parece ser um problema que abrange toda a escola, em que os alunos estão intrinsecamente motivados para modalidades que praticam em contextos extra escolares (onde normalmente reinam os desportos coletivos), e estão claramente desmotivados para a participação em atividades criativas e de expressão como é o exemplo da dança”*. (Reflexão da aula 97 e 98)

Em relação à participação dos alunos, *“Mesmo que os alunos não tenham sido praticantes efetivos, foram pelo menos espetadores atentos em que as aulas prenderam as atenções dos alunos pela singularidade das modalidades abordadas”*. (Reflexão da aula 97 e 98)

#### **4.2.5 12H**

Este evento foi criado pela turma de Desporto do 12º ano da escola, que consistia em promover atividades diferenciadas ao longo de 12H. Este evento

contou com a presença de alunos de todo o agrupamento, fazendo com que tivesse um grande impacto na comunidade educativa

A turma organizadora, em conjunto com o professor que supervisionou o planeamento e a atividade, decidiu convidar o núcleo de estágio da FADEUP para cooperar nesta atividade, nomeadamente para a arbitragem dos jogos de futebol, para planeamento e organização dos quadros competitivos de futebol no campo sintético, para que os alunos das outras escolas pudessem jogar e usufruir das condições da escola e também para integração na equipa de professores que iria participar neste torneio.

Vagueando um pouco sobre esta aventura que teve início pelas 9h da manhã e o seu término pelas 22h, importa referir que as atividades desenvolvidas ao longo do dia foram: caminhada, ténis de mesa, boccia, basquetebol, futebol e andebol.

O núcleo de estágio participou de forma ativa na caminhada, sendo o convívio com os alunos uma constante. Nesta atividade, o convívio com os alunos foi enriquecedor e permitiu-me conhecer ainda melhor os alunos, estabelecendo também novos laços com alunos que me eram desconhecidos.

O torneio de futebol, organizado no campo exterior pelo núcleo de estágio, decorreu durante a atividade de boccia. A reação dos alunos a este torneio foi muito positiva devido à novidade que era para eles praticar futebol num relvado sintético.

Enquanto decorria no pavilhão o torneio de basquetebol, o núcleo de estágio continuou a promover o torneio de futebol no campo exterior sendo esse torneio em formato de “quem perde sai” com jogos de 10min de duração. As equipas eram formuladas pelos alunos, mas cada aluno só podia fazer parte de uma equipa.

De seguida realizou-se o torneio de futebol onde colaborei como árbitro. Foi um bom momento para testar os meus conhecimentos acerca das regras de futebol numa situação de pressão.

Após este torneio realizou-se o torneio de andebol com a participação de duas turmas de alunos e uma equipa de professores. Considero que este momento foi o mais alto neste evento para o meu crescimento. Por alguns

instantes senti-me completamente integrado num grupo de professores, em que o Desporto foi o principal promotor de um convívio rico. O facto de passar pelo papel de jogador em conjunto com outros professores da escola e do agrupamento, fez-me aproximar deles e aprender algo mais sobre a modalidade de andebol.

A troca de conhecimento foi constante, a socialização com os alunos foi muito importante e a competição foi vista como uma forma saudável de convivência.

Todas estas vivências propiciadas pelas atividades desenvolvidas, permitiram-me retirar ilações acerca delas. Desde as dinâmicas de organização utilizadas, passando pela forma de promover as diferentes atividades e terminando pela pertinência e adequação das atividades à população alvo. Nesse sentido, em todas as atividades existiram aspetos positivos e menos positivos. Através da reflexão acerca das características de cada evento, pude retirar ideias e exemplos a repetir no futuro, assim como pude obter referências daquilo que não deve ser repetido. Esta seleção de aspetos positivos aliado à reflexão dos aspetos menos positivos e consequente projeção e melhoria desses aspetos, levam a que neste momento eu me sinta mais e melhor preparado para organizar eventos no contexto escolar, para que estes possam ser atrativos para toda a população escolar.

### **4.3 Área 3 – Desenvolvimento profissional**

Nesta área irei discorrer sobre algumas situações e/ou vivências, que me permitiram evoluir enquanto profissional docente. Esta evolução foi sempre alicerçada pela reflexão constante.

O EP revelou ser uma experiência ímpar pela oportunidade de estar inserido no contexto escolar, na qual pude colocar em prática as minhas convicções acerca do ensino e, com a sua aplicação, retirar ilações que me fizeram refletir sobre a prática e emancipar a minha capacidade de ensinar. Nestas vivências de EP, consegui ainda adquirir algumas ferramentas úteis

para a minha atividade docente, estimulando o meu lado mais criativo e inovador.

A minha inclusão no grupo de EF não foi difícil pelo companheirismo e ambiente positivo já instaurado. Este espírito fez com que a minha atividade se pudesse centrar apenas no essencial: criar condições de aprendizagem propícias à evolução de conhecimento dos alunos.

Embora partilhasse conhecimentos específicos comuns a este grupo de EF, posso afirmar que, a minha forma de estar no ensino é diferente dos restantes professores com quem vivenciei. Principalmente, pela intensidade com que me entrego neste processo de ensino e pela busca constante de conhecimentos, tendo em vista dois objetivos: facilitar a aprendizagem dos alunos e desenvolver as minhas capacidades e competências.

Para mim, ser professor exige uma entrega total à profissão, de forma a elevar a disciplina que se representa, neste caso, a EF. Ou seja, se desejo legitimar a EF, a minha ação deve rever-se nesse desejo, com trabalho, esforço e dedicação. De facto, na minha opinião, a forma como a EF é encarada pela sociedade, não é mais do que o espelho da ação da maioria dos profissionais de EF, por isso, a reforma do ensino torna-se urgente. Uma reforma que passa acima de tudo pelo compromisso de fazer os alunos aprender e saber aprender e, não simplesmente, pela tentativa de ensinar (transmitir conteúdos). A transmissão da mensagem, sem que seja percebida por quem a recebe, leva a uma falta de sintonia, que tem levado os alunos a estagnarem em níveis demasiado baixos em relação àqueles que seriam expectáveis e desejáveis. Essa falta de sintonia tem a ver com a falta de adaptação do conteúdo ao contexto. Isto é, ou o conteúdo é demasiado fácil e, por isso, não é valorizado pelos alunos, ou é demasiado difícil, sendo a aprendizagem do conteúdo desmotivante.

Nesta necessidade de reforma, vejo o contributo do núcleo de estágio, como um trabalho bastante significativo, com reflexos tanto para a escola como para a minha evolução, enquanto profissional docente.

Os momentos de convivência, de partilha, de reflexão conjunta, de prática, de discussão, de desacordo, de felicidade, de divertimento, de emoção,

de sintonia, de afinidade, de cumplicidade e de amizade, fizeram de mim alguém mais convicto das minhas ideias sobre a melhor forma de estar e de ser professor numa escola. A união que nos caracterizou ao longo do ano letivo, foi o suporte para ultrapassar os momentos menos bons, mesmo com o acumular de tarefas e de afazeres. O contributo de todos para esta amizade foi um fator facilitador de um ambiente de convivência agradável, em que os momentos de enriquecimento, foram sucedendo ao longo deste caminho percorrido. Funcionamos sem dúvida como uma verdadeira equipa, que tinha uma linha orientadora em termos de estar e de ser, que se revia na atuação de cada um. A atuação de cada um era personalizada e moldada às nossas características, potenciando assim, as qualidades de cada um, mas nunca fugindo do nosso ideal do que é ser professor. Ou seja, alguém que transmitisse conteúdo pela emoção, que influencia os alunos na forma de estar ativa na aula e na sociedade; que dota os alunos de motivação e curiosidade para alcançar o conhecimento e que seja um ídolo para os alunos, pela competência, atenção e pertinência das suas ações.

Em relação aos momentos formais, que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional, estes resumem-se a formações complementares realizados na FADEUP (*EndNote*; Suporte Básico de Vida; Congresso sobre liderança no Desporto). Estas formações concorreram para o aumento de conhecimentos sobre as temáticas complementares à ação do professor, despertando-me para a reflexão sobre esses temas e sobre o contributo que cada um tem para a concretização da complexa profissão docente.

Sei que para ser um professor competente é necessário um conhecimento específico e vontade inextinguível de ser melhor a cada dia. Este ano letivo serviu para conhecer as diferentes formas de fazer evoluir as minhas competências, que podem aproximar-me daquilo que é ser um bom professor de EF.

#### **4.3.1 Refletir para uma atuação antecipatória, adaptativa e emancipatória**

A reflexão, independentemente do momento em que é realizada, assume uma importância vital no desenvolvimento do professor e do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Antes da ação, o professor tem um conjunto de conhecimentos e valências que são constantemente colocados à prova e quando aplicadas na prática, precisa de obter um retorno (*feedback*) sobre a pertinência das suas práticas. Atendendo a este processo, percebo que o conhecimento nunca pode ser visto como estanque e inalterável, pois pode tornar-se desajustado perante as exigências do contexto de ensino. Desta forma, para que este conhecimento seja reconstruído e continuamente atualizado, a mentalidade do professor deverá estar disponível para o confronto de ideias, tanto de quem nos rodeia e observa, como da própria análise introspetiva. É de importância extrema, a capacidade do professor se autocriticar e através da reflexão, conseguir de forma autónoma perspetivar possíveis melhorias das suas práticas de ensino.

Como referido acima, a obtenção do *feedback* de quem nos observa é igualmente importante, como forma de nos alertar para aspetos não reconhecidos ou desvalorizados, e de nos transmitir diferentes interpretações de uma mesma situação.

A maior ou menor capacidade de antecipar os problemas da prática, pode ser fomentada pelas experiências anteriores, mas mais ainda pela interpretação e reflexão dessas mesmas vivências. A experiência acarreta sempre a obtenção de uma emoção/sentimento que pode ser positivo ou negativo, informando-nos acerca de algo. Dessa forma, o *feedback* obtido pela emoção deve ser interpretado através da análise contextual da situação, de forma a alterar, manter ou melhorar a atuação, com vista a potenciar a sensação de satisfação do professor durante a sua ação.

Durante a ação, é importante, em todos os momentos, que o conhecimento a transmitir pelo professor seja de tal forma aprofundado que possa ser moldado no momento de planeamento, ação ou avaliação.



A capacidade de observar e de retirar dessa observação a informação essencial é importante para que a reformulação na ação possa surgir com sucesso. Após este momento de observação, a capacidade de recriar e melhorar a ação, é de inteira responsabilidade do professor. Pois, como refere Alarcão (1996a, p. 16), o conhecimento na ação é dinâmico e *“resulta numa reformulação da própria ação”*.

A ação emancipatória do professor é o culminar de toda a sua ação, em que todos os passos a seguir quer na antecipação de cenários quer na adaptação situacional na ação, são alvo de reflexão e de possível reformulação para que o processo de ensino-aprendizagem possa evoluir. A emancipação do pensamento do professor não é mais do que a busca incessante de práticas melhores, que leva o professor a refletir constantemente sobre a sua profissão e sobre a sua disciplina com o intuito de desenvolver uma educação holística. A emancipação depende, inevitavelmente, do momento reflexivo do professor.



## **5. ESTUDO INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**



## **5. Estudo de investigação-ação: “O Treino Funcional: uma das formas de desenvolver a Aptidão Física nas aulas de Educação Física”**

**Fábio Santos, João Ribeiro, Pedro Rodrigues**

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

### **5.1. Resumo**

O presente estudo pretende verificar se a aplicação de um circuito de Treino Funcional nas aulas de Educação Física, permite aproximar os alunos da Zona Saudável da Aptidão Física, assim como aferir se existe evolução ao nível das capacidades condicionais e coordenativas. A amostra é constituída por 14 alunos de uma turma de 10º ano, com idades compreendidas entre os 15 e 18 anos, dos quais 4 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Foram utilizados testes de avaliação à composição corporal e uma bateria de testes adaptada da *Fit School* Portugal, para a construção de um programa de Treino Funcional. Este programa contemplava um circuito de seis exercícios. Para análise estatística foi adoptado o *Paired Sample t-test*. Os resultados apresentaram uma ligeira aproximação dos alunos à Zona Saudável da Aptidão Física, pela redução do Índice de Massa Corporal, Perímetro da Cintura e Percentagem de Massa Gorda; e uma melhoria no desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas, pelo aumento do número de repetições em cada exercício do programa de Treino Funcional.

**Palavras-chave:** Educação Física, Aptidão Física, Capacidades Condicionais e Coordenativas, *Fit School* Portugal.

## 5.2. Introdução

Na sociedade atual, a tecnologia surge como uma das maiores atrações da população, ofuscando as questões relacionadas com o bem-estar físico, psicológico e social, principalmente, pela diminuição da prática de atividades físicas e desportivas. Este consequente estilo de vida sedentário, tem vindo a aumentar a probabilidade de aparecimento de doenças do foro cardiovascular, sendo a falta de tempo, conjugada com uma alimentação pobre e desajustada, bem como os níveis baixos de atividade física da população que mais elevam a propensão deste tipo de doenças.

A escola, especificamente a disciplina de EF, assume um papel decisivo na diminuição da dimensão deste problema, porquanto podem possibilitar aos alunos a implementação de hábitos de vida saudáveis, na qual a atividade desportiva faz parte, tentando assim promover a qualidade de vida dos alunos.

Segundo Gomes (1997), um dos papéis fundamentais da EF é o de ajudar as crianças e jovens a serem adultos fisicamente ativos e desportivamente cultos. Desta forma, o aprofundamento da cultura desportiva, que incentive a prática de exercício físico, o desenvolvimento de um estilo de vida saudável, e o desenvolvimento de um trabalho capaz de melhorar as capacidades condicionais e coordenativas, melhorando os níveis de ApF e aproximando os alunos da Zona Saudável da Aptidão Física (ZSApF), são tarefas fundamentais da disciplina de EF. Estes são cuidados que devem ser implementados desde a infância e percorrer a adolescência de todos os jovens. A EF surge, assim, como um local privilegiado para a promoção de contextos que propiciem a evolução de todas estas competências, principalmente, no que se refere à ApF.

Este estudo surge como uma forma de intervir na dimensão dos problemas anteriormente referidos, que parecem estar relacionados com o sedentarismo, utilizando para o efeito o Treino Funcional (TF) nas aulas de EF. Assim, através do TF pretende-se aproximar os alunos da ZSApF e promover melhorias das capacidades condicionais e coordenativas dos alunos, tendo em conta o número de repetições realizadas em cada exercício.

Seguidamente, será apresentado o conceito de Aptidão Física (ApF).

### 5.3. Aptidão Física

O conceito de Aptidão Física (ApF) tem sofrido, ao longo dos tempos, profundas alterações, tal como evidencia o quadro 1, adaptado de Silva (1997), em que são esplanadas as diversas definições.

Quadro 1- Evolução do conceito de ApF

Autor/Ano	Definição do Conceito de Aptidão Física
Cureton, 1941	Capacidade de controlar o corpo e a capacidade de trabalhar arduamente durante um longo período de tempo sem diminuir eficácia
Darling et al. 1948	É a capacidade funcional de um indivíduo para cumprir uma tarefa.
McCloy e Young (1954)	Compreende a capacidade motora geral, bem como as capacidades de adaptação funcionais condicionadoras da realização do movimento.
Fleishman, 1964	Capacidade funcional do indivíduo para realizar alguns tipos de atividades que exigem empenhamento motor.
Karpovich, 1965	O grau de capacidade para executar uma tarefa física particular sob condições específicas de ambiente.
Clarke, 1967	Capacidade de executar as tarefas diárias com vigor e vivacidade, sem apresentar fadiga e com ampla energia para fruir os momentos de lazer e enfrentar emergências imprevistas.
Organização Mundial de Saúde, 1968	Capacidade para produzir trabalho satisfatoriamente.
Vogelaére et al. 1971	É a capacidade que todo o indivíduo possui para a realização de tarefas motoras.
AAHPERD, 1980	É um “ <i>continuum</i> ” multifacetado que se prolonga desde o nascimento até à morte. Os níveis de aptidão são afetados pela atividade física e variam desde a capacidade ótima em todos os aspetos da vida até limites de doença e disfunções.
Caspersen et al., 1985	Um conjunto de atributos que as pessoas têm ou adquirem e que estão relacionadas com a capacidade de executar atividades físicas.
Nieman, 1986	Estado dinâmico de energia e vitalidade que permitem a cada um realizar, não somente as tarefas do quotidiano, as distrações dos tempos livres e fazer face a situações imprevisíveis sem excesso de fadiga, mas também combater as doenças hipocinéticas, proporcionando um nível ótimo de capacidade intelectual e sendo de alegria de viver.
AAHPERD, 1988	É um estado físico de bem-estar que permite às pessoas realizar as atividades diárias com vigor e reduzir os problemas de saúde relacionados com a falta de exercício. Proporciona uma base de aptidão para a participação em atividades físicas.
Pate, 1988	É um estado caracterizado por uma capacidade de executar atividades diárias com vigor e pela demonstração de traços e capacidades que estão associadas ao baixo risco de desenvolvimento prematuro de doenças hipocinéticas.

CAMD, 1989	Relação entre a quantidade de exercício necessário para manter a aptidão cardiorrespiratório, compreendendo e integrando elementos como, a composição corporal, força muscular e resistência
Safrit, 1990	É um constructo multifacetado.
Rowland, 1990	Estado geral de prontidão motora e bem-estar, com associação às vertentes saúde, bem-estar físico, social e desportivo-motor.
Heyward, 1991	Capacidade para a realização de tarefas profissionais, recreativas e quotidianas sem excesso de fadiga.
Fox, 1991	Capacidade funcional para a execução de tarefas.
Gutin et al., 1992	Capacidade de realizar satisfatoriamente atividades físicas.
CAMD, 1992	Capacidade do indivíduo para desempenhar tarefas diárias sem ficar demasiado cansado.
Marsh, 1993	É um constructo multidimensional que não pode ser compreendido se a sua multidimensionalidade foi ignorada.
Corbin e Lindsey, 1994	Capacidade do organismo no seu todo que inclui esqueleto, musculatura e coração, para trabalhar eficientemente em qualquer altura.
Conselho da Europa – EUROFIT, 1995	É a capacidade para realizar satisfatoriamente atividades físicas, isto é, é o desempenho muscular necessário para uma determinada ocupação nas tarefas diárias e no desfrutar dos tempos de lazer.
Sobral, 1996	Capacidade geral que permitem à pessoa realizar pelos seus próprios meios um vasto conjunto de exigências físicas, cujo grau de eficácia depende do valor das capacidades individuais, e fazer às várias situações “stressantes” do quotidiano.

Atendendo às definições mais atuais, Mazo (2008) refere que a ApF é um conjunto de características possuídas ou adquiridas por um indivíduo relacionado com a capacidade de realizar atividades físicas. Já, Maia, Lopes e Moraes (2001), distinguem a ApF segundo duas vertentes, uma mais relacionada com o rendimento desportivo-motor, onde são avaliadas um conjunto diversificado de capacidades tais como a força, a velocidade e a resistência, e a outra mais relacionada com a saúde, na qual são habitualmente avaliadas capacidades como a flexibilidade, a força, a capacidade cardiorrespiratória e também a Composição Corporal (CC).

Para Vasconcelos (1993), estas capacidades motoras, inerentes à ApF, estão especificamente relacionadas com a execução de uma habilidade, que influenciam a forma como o indivíduo adquire e realiza determinado movimento.

Batista et al. (2013) acrescenta que as capacidades motoras são componentes da ApF necessárias à aprendizagem e à realização de ações motoras, das mais simples às mais complexas, sendo estas capacidades



melhoradas com o treino. Neste âmbito, Romão e Pais (2006) defendem que quando se procura desenvolver uma das nossas capacidades motoras, todas as outras são influenciadas pela sobrecarga utilizada ou pelo nível do treino físico. Ou seja, os exercícios para o desenvolvimento de uma capacidade específica terão efeitos nas demais, visto que nenhuma se desenvolve de forma isolada.

Segundo Batista et al. (2013), as capacidades motoras são divididas em dois grupos de capacidades: as capacidades coordenativas e as capacidades condicionais.

A mesma autora refere que as capacidades coordenativas são determinadas pelos processos de condução do sistema nervoso central – caráter qualitativo (diferenciação sensorial, observação, representação, antecipação, ritmo, coordenação motora, controlo motor, reação motora, expressão motora, equilíbrio). Deste conjunto, foram destacadas o equilíbrio e o ritmo, para desenvolvimento do presente estudo.

O equilíbrio é a qualidade necessária à conservação ou recuperação do equilíbrio pela modificação das condições ambientais e para a conveniente solução de tarefas motoras que exigem pequenas alterações de plano ou situações de equilíbrio muito instável (Batista et al., 2013). O ritmo é a qualidade do comportamento relativamente estável e generalizado, necessário à perceção, acumulação e interpretação de estruturas temporais e dinâmicas pretendidas ou contidas na evolução do movimento. É importante para as ações motoras cuja realização exige um cunho rítmico e para as convenientes estruturas do movimento que exige uma determinada acentuação (Batista et al., 2013).

Relativamente às capacidades condicionais, para Batista et al., (2013, p. 36), as capacidades condicionais são determinadas pelas componentes energéticas, predominando os processos de obtenção e transformação de energia – caráter quantitativo (força, resistência, velocidade e flexibilidade). Para o presente estudo, foram destacadas a força, a resistência e a velocidade.

A força é a capacidade de reagir contra uma resistência com base nos processos de inervação e metabolismo muscular, sendo caracterizada como a

capacidade de superar ou opor-se às resistências do movimento (Romão e Pais, 2006). Já a resistência é a capacidade de suportar e recuperar da fadiga física e psíquica (Romão e Pais, 2006). A velocidade é a capacidade de executar movimentos no mais curto espaço de tempo. Por outras palavras, é a capacidade de executar ações motoras no mínimo espaço de tempo e com intensidade máxima. A velocidade é a capacidade fundamentalmente determinada pela componente genética e pelo sistema nervoso (Romão e Pais, 2006).

A utilização do espaço e do tempo das aulas de EF torna-se fundamental no sentido de trabalhar e desenvolver estas capacidades condicionais e coordenativas nas aulas de EF. Até porque, estas são a base para a prática de qualquer modalidade. Ou seja, a manutenção destas capacidades em níveis elevados, permite a possibilidade do corpo reagir de forma positiva a estímulos variados vindos das tarefas motoras propostas pelo professor e exigidos pela prática das diferentes modalidades.

No entanto, o trabalho destas capacidades de forma isolada é desmotivante e exigente para os alunos, cabendo ao professor encontrar estratégias para tornar este trabalho agradável e positivo para os alunos. Assim, a proposta do circuito de TF surge neste estudo, como um possível método de implementação nas aulas de EF, que visa a evolução da ApF, aliando um treino regular e constante das capacidades condicionais, ao prazer dos alunos.

O TF é composto por estações com intervalos de exercitação e repouso em cada uma das estações, na qual os indivíduos vão circulando.

#### **5.4. Objetivos**

##### Objetivo Geral

Este estudo tem como principal objetivo aproximar os alunos da ZSApF, com a implementação de um circuito do TF, promovendo a melhoria das capacidades condicionais e coordenativas dos alunos.

### Objetivos Específicos

- 1) Identificar os alunos que se encontram fora da ZSApF e verificar se estes se aproximam da mesma;
- 2) Verificar se a implementação do circuito de TF permite a melhoria das capacidades condicionais e coordenativas dos alunos, tendo em conta o número de repetições realizadas em cada exercício.

### **5.5. Procedimentos Metodológicos**

#### Amostra

A amostra foi constituída por 14 alunos do 10º ano do ensino secundário, de uma escola de Vila Nova de Gaia. Os participantes tinham idades compreendidas entre 15 e os 18 anos, com média de idades de  $15,57 \pm 0,76$ . 10 alunos eram do sexo masculino e 4 do sexo feminino.

O professor de EF da turma (investigador) foi quem implementou e operacionalizou o circuito de TF com colaboração do Núcleo de Estágio.

#### Metodologia de Recolha




Para a recolha de dados relativos à composição corporal foi utilizada uma balança digital (peso e percentagem de massa gorda) e uma fita métrica (perímetro da cintura).


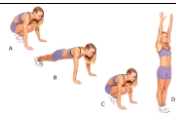
Para a recolha de dados relativos às capacidades condicionais e coordenativas foi aplicado um circuito de TF, adaptado da bateria de testes *Fit School Portugal*, criada pelo professor José Soares. Esta bateria de testes foi adaptada devido às condições da escola e da turma (elevado número de alunos para um acompanhamento individualizado, a quantidade de modalidades a lecionar ao longo do ano letivo e poucos recursos materiais e temporais disponíveis na escola).

O circuito de TF foi operacionalizado em duas aulas semanais de 90 minutos de EF, ao longo do 2º período escolar (9 semanas), na leção das modalidades de Futebol, Basquetebol e Ginástica de Aparelhos.

O circuito de TF contemplou os exercícios descritos no quadro 2, conforme a ordem exposta. Este era constituído por 1' de exercitação e 1'40" de repouso, enquanto os alunos circulavam para o exercício seguinte. O tempo total despendido para o circuito era aproximadamente de 16', sendo que apenas 6' eram destinados à prática efetiva de cada aluno.

**Quadro 2 - Descrição dos exercícios do TF**

Nome do exercício	Imagem	Descrição do exercício
Agachamento com torção		A posição inicial é definida por o aluno ter o corpo em extensão, com uma ligeira inclinação para trás, agarrando o TRX com uma mão. Flete os MI até ao ponto em que consegue realizar a torção do tronco e tocar no chão com a mão livre. Regressa à posição inicial estendendo os MI.
	<b>Material</b>	<b>Critério de contagem</b>
	TRX	Número de vezes que toca com a mão no chão, com os MI em flexão e agarrado com uma mão no TRX.
Passe de peito com bola medicinal		A posição inicial é definida por o aluno se colocar de pé com MI em extensão e afastados à largura dos ombros, agarrando com as mãos uma bola medicinal (três kilogramas). O aluno realiza um agachamento, formando um ângulo de noventa graus. Estende de forma explosiva os MI lançando a bola medicinal acima da linha estipulada (dois metros). Agarra a bola medicinal e volta à posição inicial.
	<b>Material</b>	<b>Critério de contagem</b>
	Bola Medicinal	Número de vezes que a bola toca a cima dos dois metros e é agarrada.
Equilíbrio em Prancha		A posição inicial é definida por o aluno se colocar de pé com o MI em extensão em cima da plataforma. Realiza um agachamento de forma a poder trocar os cones de posição entre si. Estende os MI de forma a ter o corpo em total extensão e bate uma palma acima da cabeça.
	<b>Material</b>	<b>Critério de contagem</b>
	Dois cones e plataforma instável	Posição de pé, com os dois pés em apoio na plataforma. Troca os cones de posição um com o outro e bate uma palma acima da cabeça. Conta o número de vezes que bate a palma acima da cabeça, após trocar os mecos.
Kettlebell		A posição inicial é definida por o aluno se colocar de pé com MI afastados à largura dos ombros, agarrando Kettlebell com as mãos em supinação. Eleva o Keetlebell até ao peito e realiza a pronação das mãos. Estende os MS acima da cabeça. Realiza o movimento no sentido inverso até tocar com o Kettlebell no chão.

Material		Critério de contagem
2 <i>Kettlebell</i> (oito e doze quilogramas)		Conta o número de vezes que o <i>Kettlebell</i> toca no chão.
Saltar à corda		A posição inicial é definida por o aluno se colocar em extensão, agarrando a corda com as duas mãos. O aluno realiza movimentos circulares para a frente com os MS em simultâneo, saltando sempre que a corda se aproxima, passando por cima dela.
Corda		Conta o número de vezes que a corda passa por baixo do corpo do aluno.
Burpees		A posição inicial é definida por o aluno se colocar em posição de grande flexão dos MI e com as palmas das mãos a contactar o chão. O aluno estende os MI até se colocar em posição de "prancha". Coloca depois os joelhos entre os braços (posição de grande flexão dos MI) e realiza um salto vertical com o corpo estendido.
O próprio corpo		Após a realização do salto, contabilizam-se o número de contactos que o aluno fizer no chão

O circuito de TF foi sujeito a um período de experimentação ao longo de 2 semanas antes da aplicação formal, a fim de aperfeiçoar a execução dos exercícios e obter uma fiabilidade e validade nos resultados. Ao longo deste período recorreu-se sucessivamente aos *feedback's*, individuais e coletivos, tanto de incentivo como de correção, de forma a melhorar a observação e a deteção de erros técnicos. Importa ainda referir que, nestas duas semanas de experimentação, o programa implementado foi supervisionado tanto pelo professor da turma (estudante estagiário), como pelos restantes elementos pertencentes ao núcleo de estágio, para que as dificuldades técnicas evidenciadas pelos alunos fossem rapidamente superadas.

Foram ainda utilizadas fichas de registo para parâmetros avaliados: Composição Corporal (percentagem de MG, IMC e PC); e Aptidão Aeróbia (força; resistência e velocidade). Estes registos foram efetuados em dois momentos: i) avaliação inicial, na 1ª sessão do programa (PA 69 e 70 ), e final, na última sessão (PA 95 e 96).

## 5.6. Metodologia de Análise

Para análise dos dados foi utilizada a Estatística Descritiva e Inferencial, que comporta a descrição e comparação dos dados nos dois momentos de avaliação (inicial e final). Para o efeito, recorreu-se ao programa *IBM SPSS Statistics 21®*, considerando um valor de significância de  $p < 0,05$ . Para a comparação de resultados da avaliação inicial e final dos participantes, recorreu-se ao *t-teste* de amostras emparelhadas (*Paired Sample t-test*).

Na caracterização da amostra, recorreu-se às frequências absolutas (n) e relativas (%), bem como à média e desvio padrão, como medidas de tendência central e dispersão, respetivamente.

## 5.7. Resultados

Os resultados são apresentados, seguidamente, em duas partes, conforme os objetivos definidos para o estudo.

### 1) Identificar os alunos que se encontram fora da ZSApF e verificar se estes se aproximam da mesma;

No quadro 3 podem ser observados os valores de corte do IMC (adaptado de Cole et al., 2000), para definir a ZSApF em rapazes e raparigas com idades compreendidas entre os 14 e 18 anos. Neste quadro, o valor da esquerda, representa o limite inferior da ZSApF e o da direita o limite superior.

Quadro 3- Valores de corte IMC

Idade	IMC rapazes		IMC raparigas	
14	24,5	17,5	25	17,5
15	25	18,1	25	17,5
16	26,5	18,5	25	17,5
17	27	18,8	26	17,5
18	27,8	19,0	27,3	18

No quadro 4, são apresentados os valores relativos à avaliação inicial do IMC, em que são identificados 5 alunos fora da ZSApF. Deste conjunto, 3 com pré-obesidade, 1 com obesidade e 1 com magreza.

**Quadro 4 - Valores recolhidos do IMC para identificar os alunos fora da ZSApF.**

Alunos	Altura	Peso	IMC	ZSApF
1	1,66	35,6	12,92	M
2	1,66	55,0	19,96	ZS
3	1,77	57,9	18,48	ZS
4	1,64	55,0	20,45	ZS
5	1,74	50,2	16,58	ZS
6	1,81	63,1	19,26	ZS
7	1,75	80,1	26,16	PRE-OBE
8	1,70	57,0	19,72	ZS
9	1,74	55,0	18,17	ZS
10	1,67	60,0	21,51	ZS
11	1,74	73,4	24,24	PRE-OBE
12	1,64	97,6	36,29	OBE
13	1,71	61,0	20,86	ZS
14	1,82	88,0	26,57	PRE-OBE

Partindo dos valores dispostos no quadro acima, o quadro 5 apresenta os valores relativos à avaliação inicial e final da Composição Corporal (CC) dos alunos que foram considerados acima da ZSApF (alunos com índices de pré-obesidade e obesidade). Esta amostra contemplou 4 alunos e teve em conta a média e o desvio padrão dos valores obtidos no Perímetro da Cintura, na % de Massa Gorda (MG) e no Índice de Massa Corporal (IMC), a fim de se verificar se efetivamente ocorreu uma aproximação à ZSApF.

**Quadro 5 - Composição corporal dos alunos situados acima da ZSApF**

Composição corporal	Média	N	%Alteração	Desvio Padrão	Valor de significância (p)
Perímetro cintura inicial	93,48	4	1,09%	11,04	,421
Perímetro cintura final	94,50			10,72	
%MG inicial	25,55		3,60%	12,20	,334
%MG final	24,63			13,64	
IMC inicial	28,16		0,71%	5,06	,592
IMC final	28,36			5,65	

Ao analisar o quadro 5 percebe-se que, relativamente ao perímetro da cintura a sua evolução não tem significado estatístico ( $p=0,421$ ), havendo apenas um ligeiro aumento do valor médio (1,09%).

Os valores de % de MG, mostram também que não existem valores estatisticamente significativos ( $p=0,334$ ). No entanto, os valores médios que revelam a evolução da amostra apresentam um aumento de 3,60%, evidenciando resultados positivos neste parâmetro.

Na análise dos valores do IMC, mais uma vez, os resultados não revelam valores estatisticamente significativos ( $p=0,592$ ), verificando-se ainda apenas um ligeiro aumento do IMC (0,71%). Este aumento não vai de encontro ao objetivo definido, visto que a redução de IMC não foi bem conseguida pelo grupo de alunos que se situavam acima da ZSApF.

Nesta amostra de 14 alunos, verificou-se um caso na qual o valor de IMC se situava no índice de magreza. No quadro 6 são expostos os valores obtidos pelo aluno, relativamente à avaliação inicial e final da Composição Corporal (CC). Estes valores tiveram em conta a média e o desvio padrão dos valores obtidos no Perímetro da Cintura, na % de Massa Gorda (MG) e no Índice de Massa Corporal (IMC).

**Quadro 6 - Composição corporal do aluno situado abaixo da ZSApF.**

Composição corporal	Valor obtido	N	%Alteração
Perímetro cintura inicial	61,00	1	-4,92%
Perímetro cintura final	58,00		
%MG inicial	5,00		12,00%
%MG final	5,60		
IMC inicial	12,92		0,85%
IMC final	13,03		

O aluno diminuiu o perímetro da cintura (4,92%). No entanto, apresentou um crescimento na % de MG e no IMC e (12% e 0,85%, respetivamente), verificando-se assim, uma ligeira aproximação da ZSApF (embora pouco significativo).

## **2) Verificar se a implementação do circuito de TF permite a melhoria das capacidades condicionais e coordenativas dos alunos.**

No quadro 7 são apresentados os valores médios relativos ao número de repetições em cada exercício do circuito de TF. Os dados contemplam o



primeiro e segundo momento de avaliação, no sentido de se verificar se houve ou não evolução das capacidades condicionais e coordenativas, através do aumento do número de repetições em cada estação.

**Quadro 7 - Número de repetições realizadas por estação, pela amostra, em média.**

Estações do TF	Média	N	%Alteração	Desvio Padrão	Valor de significância (p)
<i>TRX</i> inicial	32,43	14	8,82%	9,53	,32
<i>TRX</i> final	35,29			12,32	
Bola Medicinal inicial	24,43		21,19%	7,52	,02
Bola Medicinal final	31,00			11,56	
Plataforma inicial	23,86		2,05%	5,04	,70
Plataforma final	24,36			4,40	
<i>Kettlebell</i> inicial	19,14		7,58%	3,61	,35
<i>Kettlebell</i> final	20,71			6,35	
Corda inicial	77,64		6,13%	26,19	,23
Corda final	82,71			27,41	
<i>Burpees</i> inicial	16,00		16,71%	3,94	,05
<i>Burpees</i> final	19,21			5,34	

Ao analisar o quadro 7, verifica-se que na estação do *TRX* o resultado obtido não revela significância estatística ( $p=0,32$ ). No entanto é possível observar que nos valores médios no nº de repetições, ocorre uma evolução (8,82%).

A estação da plataforma revelou a evolução mais baixa (2,05%) e insignificante do ponto de vista estatístico ( $p=0,70$ ).

Em relação à estação do *Kettlebell*, o resultado obtido não foi significativo em termos estatísticos ( $p=0,35$ ), mas através dos valores médios pode verificar-se uma evolução de 7,58%.

A estação da corda verificou uma evolução de 6,13% em termos médios, no entanto o seu resultado também é estatisticamente insignificante ( $p=0,23$ ).

Na estação da bola medicinal, o resultado obtido foi estatisticamente significativo ( $p=0,02$ ), evidenciando-se uma elevada melhoria (21,19%) do nº de repetições.

Por último, no *Burpees*, a turma apresentou melhorias estatisticamente significativas ( $p=0,05$ ), sendo que, em média, a turma evoluiu 16,71%.

Em suma, a turma revelou melhorias no número de repetições em cada estação, com valores significativos na estação da bola medicinal e nos *burpees*, permitindo deduzir que os ganhos das capacidades coordenativas e condicionais foram alcançados.

## **5.8. Discussão dos resultados**

No que concerne aos resultados alcançados, pelos alunos que se situavam fora da ZSApF, foi possível verificar que estes se afastaram da ZSApF, revelando um aumento dos valores de IMC. Já o aluno que se situava abaixo da ZSApF melhorou ligeiramente o seu IMC, conseguindo aproximar-se ligeiramente da ZSApF. No nosso entendimento, as reduzidas diferenças de valores podem ser explicadas pela curta duração do programa de TF (9 semanas) e pela baixa frequência do trabalho semanal.

Relativamente aos resultados obtidos na análise das capacidades condicionais e coordenativas, foi possível observar alterações significativas em duas variáveis (bola medicinal  $p=0,02$ ; *burpees*  $p=0,05$ ). Assim, tal como o estudo de Lopes (1997) comprova, os circuitos de TF parecem revelar efeitos positivos no desenvolvimento dos níveis de ApF, uma vez que este tipo de trabalho promove a evolução das capacidades condicionais e coordenativas, verificada através do número de repetições.

Enquanto que no estudo de Lopes (1997) foi possível verificar o impacto dos programas de treino em cada uma das capacidades condicionais e coordenativas, no presente estudo estes valores específicos não foram perceptíveis na análise dos dados. Pois, a tipologia de exercícios propostos no circuito de TF, não permite dissociar o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas, nem tão pouco dissociar o desenvolvimento específico de cada uma destas capacidades, tal como defendem Romão e Pais (2006).

Numa perspetiva geral, os resultados foram ligeiramente positivos, sustentando a ideia de que este tipo de treino pode ser um método benéfico para o desenvolvimento da ApF, aplicado por um período mais extenso e com maior frequência. Além disso, este tipo de trabalho pode ser utilizado nas aulas

de EF, tendo sempre em conta alguns aspetos que são importantes para a manutenção da credibilidade do TF. Por exemplo, a relação que os alunos estabelecem entre si, parece ser um fator importante para que se motivem de forma autónoma, já que o sucesso de um é o sucesso de todos. Aliado ao bom ambiente da turma, o compromisso dos alunos com a disciplina de EF parece ser um fator importante para que o TF cumpra com os objetivos estipulados neste estudo. Em conjunto com os anteriores, a motivação intrínseca dos alunos pela obtenção de determinado resultado, é condição essencial para que o TF seja levado com seriedade e para que todas as estações tenham o máximo de produtividade. Não sendo possível os alunos serem intrinsecamente motivados, cabe ao professor ser capaz de potenciar o TF, clarificando os alunos acerca dos benefícios e particularidades deste trabalho e recorrendo à utilização de algumas estratégias didáticas (e.g. música).

A aplicação de um circuito de TF nas aulas de EF, pode ser uma alternativa válida ao trabalho da condição física, já que o TF consegue aliar a melhoria das capacidades condicionais e coordenativas, ao prazer e envolvimento de todos os participantes no mesmo circuito.

Em relação a futuros estudos relacionados com o TF, ficam algumas sugestões de fatores que não foram controlados no presente estudo e podem incrementar alterações positivas: o controlo da alimentação dos elementos que constituem a amostra (equilibrada e saudável) e algumas características específicas da amostra (sexo, idade, entre outros), podendo ser comparados os benefícios entre o sexo feminino e masculino, entre crianças e adultos, entre praticantes de exercício físico e não praticantes.

## **5.9. Conclusão**

Após a aplicação do circuito de TF, através da comparação dos resultados da avaliação inicial e final, é possível concluir que o circuito de TF, é uma tipologia de trabalho da condição física benéfica para as aulas de EF. Pois, como evidenciam os dados, com a utilização do TF é possível evoluir as capacidades coordenativas e condicionais dos alunos (evolução de 2% até 21%). O mesmo não se pode afirmar em relação à aproximação dos alunos à

ZSApF, isto porque, os resultados obtidos revelam apenas uma ligeira aproximação, levando a concluir que algumas condicionantes devem ser controladas para que o resultados podem melhorar.

Atendendo a algumas dificuldades encontradas na implementação do circuito de TF, deixamos algumas recomendações para as investigações futuras relacionadas com o tema: aumento da amostra; maior diversidade nas características da amostra (género, idade, prática regular); aumento do período de aplicação do programa de TF; aumento do número de sessões semanais; e aumento da diversidade de exercícios. Adicionalmente, atendendo ao facto do principal objetivo da EF (ensinar), seria importante verificar os efeitos do desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas, na aprendizagem das habilidades motoras dos alunos, nas diferentes modalidades desportivas (coletivas e individuais).

## **5.10. Referências bibliográficas**

- Batista, P., Rêgo, L., e Azevedo, A. (2013). Em movimento - Ensino Secundário (Vol.1) 10º/11º/12º Anos de Escolaridade. Porto: Edições ASA.
- Botelho, A., e Duarte, A. (1999). Relação entre a prática de atividade física e o estado de bem-estar em estudantes adolescentes. *Revista Horizonte*, XV(90), 5-7.
- Cole, T., Bellizi, M., Flegal, K., e Dietz, W. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. *British Medicine Journal*, 320, 1240-1243.
- Gomes, P. (1991). Aspetos do Desenvolvimento Motor e Condicionantes da Atividade Desportivo-Motora. In FCDEF-UP (Ed.), *Educação física na escola primária*. Pelouro do Fomento Desportivo: CMP.
- Gomes, P. (1997). A educação física na perspetiva do desenvolvimento integral da criança. In *A criança, a escola e a educação física* (pp. 37-47). Câmara Municipal de Oeiras.
- Lopes, V. (1997). *Análise dos Efeitos de dois programas distintos de Educação Física na Expressão da Aptidão Física, Coordenação e Habilidades*

Motoras em Crianças do Ensino Primário. Porto: Universidade do Porto: Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

Maia, J., Lopes, V. (2002). Estudo do Crescimento Somático, Aptidão Física, Actividade Física e Capacidade de Coordenação Corporal de Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores. Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto e Direcção Regional de Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores.

Maia, J., Lopes, V.P. & Morais, F.P. (2001). Actividade Física e Aptidão Física Associada à Saúde. Um Estudo de Epidemiologia Genética em Gémeos e suas Famílias Realizado no Arquipélago dos Açores. Porto. Editores FCDEF-UP/Direcção Regional de Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores.

Mazo, G. (2008). A atividade física e o idoso. In Atividade física, qualidade de vida e envelhecimento: Sulina.

Silva, D. J. L. (1997) Aptidão Física, Alimentação e Composição Corporal. Estudo comparativo entre alunos treinados e não treinados, adolescentes, do sexo masculino de duas escolas do concelho de Barcelos. Dissertação apresentada às provas de Mestrado no ramo das ciências do Desporto. FCDEF-UP.

Romão, P., & Pais, S. (2006). Educação Física – 1.<sup>a</sup> Parte: educação física 10.º/11.º/12.º anos. Porto: Editora.

Vasconcelos, O. (1993). Estudo do compromisso velocidade-exatidão da resposta em relação com o sexo e a preferência manual. A ciência do desporto a cultura e o homem, 579-587.



## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**





## 6. Considerações Finais

No final deste ano de EP, com a elaboração do presente RE, guardo a sensação de dever cumprido, ao relatar neste RE, os factos que considerei mais importantes para a minha evolução. A conclusão desta etapa é, para mim o início de novas “inquietações”, pautadas pela busca constante de conhecimento, tornando-me capaz de responder eficazmente aos problemas e/ou adversidades encontradas futuramente, tanto na escola como no treino.

A realização deste documento permitiu-me perceber que existe uma infinidade de problemas que o contexto real de ensino nos coloca e, que nesta tarefa, por vezes, é difícil desenvolver e expressar por palavras as nossas inquietações, as nossas frustrações e indignações, as nossas dificuldades e superações. Contudo, reconheço que foi o processo de reflexão escrita e oral sobre algumas temáticas aqui desenvolvidas que permitiu obter um conhecimento mais abrangente e profundo acerca da profissão docente. Hoje, reconheço que este processo de saber ensinar é um processo inacabado, que exigirá continuamente de mim investimento, dedicação, estudo e pesquisa.

As experiências vividas ao longo deste EP, fizeram-me procurar novos conhecimentos, mas também colocar à prova conhecimentos até então adquiridos. Principalmente, porque foi importante, não só adquirir um leque alargado de conhecimentos, mas também aprender a ajusta-lo e adaptá-lo às características particulares dos alunos. Desta forma, entendo que foram as exigências colocadas pelo contexto que me “obrigaram” a crescer como professor.

Além disso, a oportunidade de trabalhar com alunos NEEs, permitiu-me conhecer um mundo que até então era desconhecido e, ao aprender a viver nele, tornei-me numa pessoa melhor (desenvolvimento pessoal).

A aprendizagem ao longo deste EP foi constante, já que todos os dias surgiam situações diferentes para aprender a lidar e cada situação foi, desde sempre, encarada como um novo desafio e um novo mundo a ser descoberto. Aqui, a minha função, foi tornar o ensino em algo que fosse possível aprender, foi tornar um “alimento comestível em algo devorável e irresistível”, foi tornar um momento banal num momento marcante, foi arrancar um sorriso de uma

cara triste e foi ensinar a aprender, despertando nos alunos a curiosidade e a vontade de aprender.

Espero um dia poder ser professor de novo, pois é o que mais ambiciono e desejo. Para mim é um privilégio poder ensinar quem quer aprender, e ensinar a gostar de aprender quem não gosta de aprender.

Pretendo, futuramente, ter a oportunidade de exercer a profissão de professor na escola. Se esta não for possível, gostaria de envergar pela profissão de treinador de futebol, já que sou um apaixonado por esta modalidade desportiva coletiva.

## **7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## 7. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996a). Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Schon e os Programas de Formação de Professores* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Ser Professor Reflexivo* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bilhim, J. (2004). *Teoria Organizacional, Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Cunha, M. e Rego, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: Dom Quixote
- Garcia, R. P. (2006). O Desporto Entre Lugares: O lugar das Ciências Humanas para a compreensão do Desporto. In A. Pereira, A. Costa, e R. Garcia (Org.), *A convergência e cruzamento de saberes no desporto* (pp. 15-33). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto: Modelos instrucionais no ensino do desporto*. Lisboa. Edições FMH.
- Kinicki, A. e Kreitner, R. (2007). *Fundamentals of Organizational Behaviour*. McGraw Hill.
- Kirkpatrick, S. e Locke, E. (1991). *Leadership: Do traits Matter?, Academy of* Lisboa: Editorial Presença.
- Lourenço, L. e Ilharco, F. (2009) *Liderança, as Lições de Mourinho*. Prime Books.
- Management*. Maio, p.48-60.
- Marques, A. (2006). Pedagogia do Desporto. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. S. Petersen (Ed.), *Desporto: Ensino e Treino* (pp. 142-153). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Matos, Z. (2013). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundários da FADEUP. Porto: Universidade do Porto

- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Pacheco, J. A., e Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P (2000). *Dez Novas competencias para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora. *programa de trainees 2008 da Galp Energia*. ISCTE Business School
- Perrenoud, P. (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. Macedo, N. Machado, & C. D. Allessandrini (Ed.), *A formação dos professores no século XXI* (pp. 11-34). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ramos, A. (2009). *A influência da liderança na motivação: um estudo sobre o*
- Robbins, S. (2002). *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Schön, D. (1992a). Os Professores e a sua Formação. In A. Nóvoa (Coord.), *Formar professores como profissionais reflexivos* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Schön, D. (1992b). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia um nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (1ªEdición). Ediciones Paidós.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE trough positive sport*
- Silva, R. F., & Sá-Chaves, I. (2008). Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 12 (27), 721-734. Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Solomon, M. A. (2003). Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction (2ªEdição). In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student Issues in Physical Education Classes: Attitudes, Cognition, and Motivation* (pp.147-163). Champaign (Illinois): Human Kinetics.